



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

«Borte bra, men hjemme best? Ja takk, begge deler»

- En undersøkelse av dannings og læringsmiljø i
fådeltskolen fram mot en tidlig
borteboertilværelse for ungdom.

Masteroppgave i tilpassa opplæring - 40 stp

ST306L, Våren 2014

Kandidat nr. 12, Eva Nohr



Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en spennende og krevende prosess. Jeg har lært utrolig mye faglig gjennom denne perioden, men også lært mye om meg selv. Det jeg verdsetter høyt, er at jeg har lært meg å forholde meg til forskning. Jeg har funnet stor glede i det, og lært hvordan jeg kan dra nytte av forskningen sammen med allerede eksisterende praksis, for å utvikle min egen profesjon. I tillegg har det vært spennende å få være forsker selv, å få lov og stille spørsmålene, og få være kritisk men samtidig åpen for muligheter. Jeg oppdager stadig nye ting på veien, og ser også at veien kan ta uventende retninger.

Det har vært spennende å kunne gjøre et dypdykk i fådeltskolen, et felt som har interessert meg siden jeg kom til denne lille bygda for 12 år siden. Jeg har sett mange gode kvaliteter ved denne type skole, men også kjent på utfordringene ved å være få og små.

Frustrasjonen var stor i starten da prosjektet var nytt og uoversiktlig. Det tok lang tid å finne rett kurs, men da jeg først fant min vei synes jeg det har gått overraskende lett. Den største utfordringa har hele veien vært å avgrense oppgaven og holde et tett fokus på det som har vært relevant. Jeg retter en stor takk til min veileder Jan- Birger Johansen for meget god veiledning. Han har stilt de gode spørsmålene slik at jeg selv kunne finne veien og bidratt til at jeg klarte å avgrense mange og vidløftige tanker i begynnelsen. Han har med varme og støttende tilbakemeldinger bidratt slik at jeg kunne utvide mine perspektiv, finne nye og klarere veier og reflektere over mulige løsninger.

En stor takk går og til alle ungdommene som har stilt velvillig opp og bidratt med sine meninger, tanker og følelser. Takk til Merete Eide for timelange stunder med korrekturlesing. Videre har min mann Vidar Nohr og svigerinne Erika Søfting sammen med en tålmodig og støttende familie gjort det mulig for meg å realisere dette prosjektet både ved å ivareta mine tre barn, men også deltatt i mange gode reflekterende stunder rundt prosjektet. Kaja, Kristian og Eirik, og alle deres venner i bygda - deres framtid har vært min største motivasjon til å gjennomføre dette forskningsprosjektet!

Bodø, Mai 2014.

Eva Nohr

Sammendrag

Denne oppgaven handler om læringsmiljø og dannelse i fådelte skoler hvor de aller fleste av elevene skal over i videregående skole og samtidig være unge borteboere. Det å bli borteboer allerede som 15-16-åring medfører flere utfordringer for de unge. Det er undersøkt hvilke utfordringer borteboerne møter både i skolen og på fritiden og hva som gjøres for å ivareta borteboere i videregående skole. Sett i lys av hva denne perioden av de unges liv innebærer, har jeg undersøkt hvordan fådelte skoler jobber og kan jobbe med læringsmiljø og dannelse for å ruste elevene best mulig til en framtidig borteboertilværelse som 15 - 19-åringer.

Oppgavens teorigrunnlag bygger på empiri som er knyttet opp mot problemstillingen og forskerspørsmålene. Det inneholder teorier og forskning på danning, læringsmiljø, fådelte skoler, frafallsproblematikk for elever fra grissgrendte strøk og ungdomstida.

Forskningsprosjektet har et casedesign, og oppgaven bygger på både en kvalitativ spørreundersøkelse og et kvantitativ gruppeintervju. Utvalget er alle fra ei lita bygd og har gått ut samme fådelt skole i tidsperioden 1999 - 2011. Alle har senere flyttet til nærmeste by for å ta videregående opplæring samtidig som de har vært borteboere. Spørreundersøkelsen ble brukt for å finne noen tendenser, mens gruppeintervjuet hadde som formål å få en dypere beskrivelse av noen få utvalgte områder.

Undersøkelsen viser at elevenes oppfatning er at det gjøres lite målrettet og bevisst arbeid i fådeltskolen for å ruste og forberede elevene på borteboertilværelsen. Elevene opplever riktignok at det å vokse opp i ei lita bygd har vært trygt, og trivselen har for det meste vært høy. De har et lite, men godt etablert sosialt nettverk rundt seg. Når ungdomstiden trer inn føler de fleste et behov for å komme seg ut av bygda for å få nye impulser, utvide sitt sosiale nettverk og bygge videre på sitt identitetsprosjekt. Overgangen til borteboertilværelsen oppleves derimot som meget stor for de aller fleste, med ansvarsoppgaver og krav til god selvstendighet kombinert med en frihet som kan gjøre det vanskelig å ta gode valg.

Ungdommen opplever å møte på utfordringer de ikke var forberedt på. Det varierer hvordan ungdommen møter og mestrer disse utfordringene og det ser ut til at nettopp dette blir avgjørende for videre skolegang og deres sosiale liv. På tross av alle utfordringene og savnet tilbake til familiemedlemmer og fritidsaktiviteter, har de fleste opplevd trygghet og kan det virke som at det har vært viktig for ungdommen å komme ut fra bygda. Sammen med alle

utfordringene denne tilværelsen byr på opplever ungdommen at lite er gjort i den videregående skolen for å ivareta og støtte dem som borteboere. Ungdommen kommer med forslag til både hva som kunne vært gjort mer av eller annerledes i faddelskolen for å ruste dem bedre til borteboertilværelsen og hva som kan gjøres for å ivareta denne gruppen elever bedre i videregående skole.

Abstract

This thesis looks at the subject of rural schools where the majority of the pupils are going over to high school as well as becoming students who live away from home at a young age. To move away from home at the age of 15 – 16 brings many challenges to young people.

Research have been made to acknowledge what challenges they encounter both at school and in their spare time and what is being done to safeguard young students living independently.

Seeing what this period of the adolescent 's life means, I have examined how remote rural schools work and could work with the learning environment and education to prepare the students the best way possible for their upcoming move and independent living as 15 – 19 year olds.

The thesis theoretical foundation is based on empirical data that is related to the issue and the research questions. It contains theories and research on education, learning environment, small rural schools, dropout issues for students from rural areas and youth itself.

The research project has a case design, and is based on both a qualitative survey and a quantitative group interview. The subjects are all from a small village and have completed the same rural school in the time period 1999-2011. They have all subsequently moved to the nearest city to take on high school while living away from home. The survey was used to find tendencies, while the group interview was intended to gain a deeper description of a few selected issues.

The study shows that students' perception is that little is done purposely and deliberately in the educational sector for remote rural schools to equip and prepare students for living away from home.

The students still experience their upbringing in a small village as safe and their wellbeing to have been high. They have a small, yet well-established surrounding social network.

When youth enter most people feel a need to get out of the village to get new impulses, expand their social network and build on their personal growth. The transition to live alone is perceived a vast contrast for the majority, with the responsibilities and necessity of good independence combined with a freedom which can make it difficult to make good choices.

Youngsters experience to meet challenges they were not prepared for. The way they meet and how they tackle these challenges vary and it appears that exactly this becomes decisive in the further education and their social life.

Despite the challenges and the the longing back to members of the family and spare time activities the majority has experienced safety and it seems to have proven important for the youth to move away from the village.

Along with all the challenges that this life offers young people experience that little is done in high school to adopt and support them as young students living away from home. The youngsters make suggestions for both what could have been done more of or differently in the rural schools to equip them better to live alone and what can be done to protect this group of students better in high school.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Abstract	iv
1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Formål med studien	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Aktuelle begreper	5
1.5 Avhandlingens videre struktur.....	6
2.0 Teori.....	7
2.1 Fra hjemmeboer i fådeltskolen til borteboer i videregående skole.....	7
2.1.1 Å være elev i fådeltskolen i hjembygda.....	7
2.1.2 Videregående opplæring for elever fra grissgrendte strøk.....	9
2.1.3 Tilstedeværelse i videregående opplæring for borteboende elever.....	10
2.1.4 Borteboertilværelsen i videregående skole	12
2.2 Ungdomstiden - fra et kjent og ruralt miljø til et urbant og ukjent miljø	13
2.3 Danning i skolens læringsmiljø	15
2.3.1 Begrepet danning	15
2.3.2 Danning i læringsmiljøet.....	16
2.3.3 Teorier om danning.....	20
3.0 Metode	21
3.1 Metodiske valg	21
3.1.1 Kvalitativ og kvalitativ metode.....	22
3.2 Valg av forskningsdesign	23
3.3 Utvalg	24
3.4 Datainnsamling.....	25
3.4.1 Spørreskjema.....	26
3.4.2 Intervju	28
3.4.3 Narrativt intervju.....	30
3.4.4 Prøveintervju og forhåndstesting av spørreskjema	31
3.5 Analyse av forskningsdata.....	32

3.6. Kvalitet i forskningsprosjektet.....	33
3.6.1 Reliabilitet.....	33
3.6.2 Validitet.....	34
3.6.3 Generaliserbarhet	35
3.7 Etikk.....	35
3.8 Vitenskapsteoretiske refleksjoner i et hermeneutisk perspektiv.....	36
4.0 Forskningsfunn og drøfting.....	38
4.1 Den kvantitative spørreundersøkelsen	38
4.1.1 Kjennetegn ved elevene	38
4.1.2 Fådeltskolen og hjemmemiljø.....	40
4.1.2.1 Elevenes deltagelse i ansvarsoppgaver i fådeltskolen for å forberede elevene på tidlig borteboertilværelse.....	40
Drøfting av ansvarsoppgaver i fådeltskolen	41
4.1.2.2 Ansvarsoppgaver i hjemmet for å forberede elevene på tidlig borteboertilværelse	43
Drøfting av ansvarsoppgaver i hjemmet.....	44
4.1.2.3 Opplevelse av sosiale forhold i hjemmeboertilværelsen i bygda og i fådeltskolen	45
Drøfting av sosiale forhold i hjemmeboertilværelsen	46
4.1.2.4 Læringsmiljø i fådeltskolen for å ruste eleven til videregående skole og borteboertilværelse	48
Drøfting av læringsmiljø i fådeltskolen.....	51
4.1.3 Borteboertilværelsen i videregående skole	52
4.1.3.1 Ungdommens opplevelse av borteboertilværelsen og dens utfordringer	53
Drøfting av ungdommens opplevelse av borteboertilværelsen og dens utfordringer	54
4.1.3.2 Borteboernes opplevelse av sosiale forhold i videregående skole	56
Drøfting av borteboernes opplevelser av sosiale forhold i videregående skole	57
4.1.3.3 Borteboernes opplevelser av læringsmiljøet i videregående skole	59
Drøfting av borteboernes opplevelser av læringsmiljøet i videregående skole.....	60
4.1.3.4 Endringer som skjedde i livet ved overgangen fra hjemmeboer i fådeltskolen til borteboer i videregående skole.....	61
Drøfting av endringer som skjedde i livet ved overgangen fra hjemmeboer i fådeltskolen til borteboer i videregående skole	65
4.1.4 Borteboerne som ikke har fullført og bestått videregående skole.....	66
Drøfting av borteboerne som ikke har fullført og bestått videregående skole	67

4.3 Borte bra, men hjemme best?	69
4.2 Den kvalitative undersøkelsen	70
4.2.1 Beskrivelse av borteboertilværelsen og dens utfordringer	71
Ansvar for hverdagsrutiner - <i>mamma kom og vasket hybelen min</i>	71
Økonomi - <i>skal vi kjøp mat i dag, eller skal vi kjøp røyk?</i> ”	72
Å forholde seg til et nytt sosialt miljø - <i>Æ var så klar for å komme i lag med andre folk</i>	73
En brå og tung overgang	74
4.2.2 Hva kan gjøres for å ivareta borteboere	74
Middagstilbud	75
Ekstra forståelse og oppfølging fra lærere	75
Fritidstilbud	76
Foreldrepatrulje	78
4.2.3 Var det noe som kunne vært gjort annerledes eller mer av for å ruste elevene bedre til borteboertilværelsen	78
Oppfølging og forventninger fra lærere	78
Fokus på ansvarsoppgaver som økonomi og matlaging	79
Opplæring i bruk av læringsstrategier	80
Bygge sosiale nettverk	80
4.2.4 Utfordringene i livet fram mot bortvalg av videregående opplæring	81
5.0 Oppsummering	83
5.1 Oppsummering og svar på forskerspørsmålene	83
Hva er forskjellen mellom å bo hjemme og å bo borte?	83
Hva ble gjort i fadelt skolen som forberedte deg på å bo borte?	85
Hva ble opplevd som utfordrende for ungdommene i borteboertilværelsen?	85
Hva ble gjort, og hva kan gjøres, for å ivareta borteboerelever i videregående skole?	87
I hvilke sammenhenger kan borteboertilværelsen være utfordrende og eventuelt en årsak til at ungdom ikke gjennomfører?	87
5.2 Konklusjon	88
5.3 Kritiske blikk	89
6.0 Referanseliste	I
Oversikt over vedlegg	IV

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som ansatt i over 12 år på en fådeltskole, og fastboende på ei lita øy i Nordland blir man godt kjent med alle elevene som har tatt sin skolegang i bygda. Flotte unge mennesker går ut av bygdeskolen når de er 16 år, og skal møte videregående skole som borteboere. Jeg har mange ganger undret meg over hvilke utfordringer disse unge menneskene møter i sin borteboertilværelse, og om det er forhold i deres grunnskolegang som er avgjørende for hvordan de mestrer denne tilværelsen. Etter mange uformelle samtaler i løpet av disse årene med tidligere elever kan jeg se en gjenganger i at mange synes det er vanskelig å møte denne tilværelsen og samtidig ha høyt fokus på studiene de skal gjennom.

Det er et overordnet ønske i Norge at alle skal gjennomføre videregående opplæring. Mange forlater allikevel, av ulike grunner, sin videregående skolegang, og de tre nordligste fylkene toppe statistikken over antall elever som ikke gjennomfører (Aamodt & Moafi, 2009). Ut fra geografiske betraktninger kan jeg anta at disse fylkene har et større antall borteboere sammenlignet med mer sentrale strøk selv om det ikke finnes eksakte tall på dette. Jeg har også undret meg over om noen av årsakene til at borteboerelevne velger å forlate videregående opplæring kan ha en sammenheng med de utfordringene som ligger i borteboertilværelsen.

På grunn av store geografiske avstander, innebærer fortsatt valg av videregående og høyere utdanning, betraktelige økonomiske, praktiske og sosiale belastninger for en del elever. Disse forholdene vil påvirke unges valg og motivasjon for utdanning på ulike måter. I mange distriktskommuner innebærer valg av videregående skole at de unge må flytte på hybel. Det representerer en betydelig utfordring for de unge og familiene deres. Elevene må forholde seg til et nytt sted hvor de ikke har et sosialt nettverk, og hvor de ikke tidligere har deltatt i fritidsaktiviteter. I tillegg er foreldrene for langt unna til at de kan følge opp elevene både praktisk og omsorgsmessig i hverdagen. (Rønning og Wiborg 2005, s. 32)

Det har vært et mål i norsk skolepolitikk å jobbe for et likeverdig tilbud om videregående opplæring for alle. Tilbudet skal gi alle muligheten til å få ønsket opplæring uavhengig av bosted, økonomi og alder. For en viss type elevgruppe og for visse typer lokalsamfunn er dessverre dette tilbudet ikke like tilgjengelig eller mulig som for andre. For elever som av geografiske årsaker må flytte fra hjemmeplassen for å ta videregående opplæring, kan dette by på noen spesielle utfordringer som andre elever ikke nødvendigvis møter. Det er denne elevgruppen jeg ønsker å se nærmere på i dette masterprosjektet.

På «reisen» fra å være hjemmeboer til å være borteboer skal skolen bidra i elevenes dannelsesprosess. Skolen har en viktig rolle, og gjennom sine bevisste og ubevisste valg, bidrar den til å skape både muligheter og begrensninger for elevene i sitt møte med skolegangens og livets utfordringer. Læreplanens generelle del (2006) påpeker «det allmenndanna mennesket» som et overordna mål for skolen. Skolen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet, praktisk, sosialt og personlig» (s. 14). Så hvilke områder i skolens dannelsesmandat blir spesielt viktig for denne elevgruppen, og hvordan kan skolen jobbe for et skolemiljø som bevisst vektlegger og synliggjør dette? Kan det være at gapet mellom den tilværelsen elevene forlater som hjemmeboere er for stort i forhold til det de møter som borteboere? Jeg kan anta at dette vil ha en stor betydning for elevene når de møter tilværelsen som borteboere i videregående skole, og jeg søker derfor etter å finne ut hvilken betydning det har.

Med dette bakteppet skal dette prosjektet undersøke forhold i skolemiljøet og dannelsen til disse elevene med litt andre behov sett i forhold til elever som kan fortsette å bo hjemme under videregående opplæring. Jeg håper at dette prosjektet kan gi nyttig informasjon til alle med interesse for unge som skal ta sin videregående opplæring som borteboere, og at grunnskoler kan ta resultatene i betraktning, i lys av sitt dannelsesmandat, og i utformingen av lokale læreplaner i sin fådelte skole. Resultatene kan og være av interesse for de som jobber med disse elevene i videregående skole.

1.2 Formål med studien

Rønning, Solstad og Øines (2002) konkluderer i forskningen om *Kostnadsfaktorer i fådeltskolen* med at det er behov for videre forskning for å utvikle de små skolene i grissgrendte strøk til institusjoner med utvidede oppgaver. Dette masterprosjektet kan bidra til å belyse noen av disse utvidede oppgavene. Det finnes mye forskning og teori på skolemiljø og dannelses generelt, og frafallsforskningen har og vært framhevet som viktig i den siste tiden. Det finnes derimot lite forskning innenfor disse feltene for den elevgruppen dette prosjektet omfavner.

Med bakgrunn i det ovenstående er hovedmålet for dette forskningsprosjektet å undersøke hvordan den fådelte skolen kan jobbe bevisst med skolemiljø og dannelses for å ruste elevene best mulig til en borteboertilværelse når de skal ta videregående opplæring.

Slik Norge er geografisk, og forutsatt at bygdelivet i Norge vil fortsette å være liv laga, vil vi i dette landet måtte håndtere denne situasjonen for vår ungdom i alderen 15 - 19 år i framtiden også. De fleste av ungdommene som må flytte fra hjemmeplassen for å gå på videregående skole har sin grunnskolegang fra en fådelt skole. Dette masterprosjektet setter fokus på de mulighetene disse fådelte skolene kan ha for å ruste elevene best mulig til denne nye og litt ukjente tilværelsen de skal inn i, sett i lys av de utfordringene borteboerne har møtt i videregående opplæring. Det er ønskelig at dette prosjektet skal kunne bidra til å identifisere noe viktige områder som fådeltskolene kan jobbe bevisst med for å styrke denne elevgruppen til å mestre de nye utfordringene som borteboere, og gjøre mulighetene for å gjennomføre videregående opplæring større. Det er videre ønskelig at studien skal kunne komme fram til noen konkrete tiltak, og noen områder den fådelte skolen må ha ekstra fokus på, eller gjøre særskilt i elevenes sosialisering og dannelses, som skoler uten denne gruppen elever ikke trenger. Med ny innsikt på dette området, kan kanskje fådelte skoler jobbe mer bevisst, eller endre eksisterende praksis for å møte denne problematikken.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i at mange elever opplever denne fasen som utfordrende og vanskelig, og når det er allment kjent at gjennomført og bestått videregående opplæring kan være avgjørende i forhold til ungdommenes videre muligheter i utdanning og arbeidsliv, ønsker jeg å sette dette tema på dagsorden. Gjennom å undersøke hvordan ungdom har opplevd borteboertilværelsen, søker jeg å få kartlagt hvilke utfordringer de har møtt. Denne kunnskapen ønsker jeg å bruke til å undersøke hvordan man allerede fra grunnskolen av kan jobbe bevisst med skolemiljø og dannelse for å ruste elevene best mulig til denne tilværelsen.

Dette leder til følgende problemstilling:

Hvordan kan en fådelts skole jobbe bevisst med læringsmiljø og dannelse for å ruste elevene best mulig til en borteboertilværelse som 15-19 -åringer?

Selv om hovedvekten av prosjektet retter søkelyset på hvordan fådeltskolen kan jobbe bevisst med dannelse og skolemiljø, vil jeg også ut i fra det samme datamaterialet kunne si noe om elevenes situasjon som borteboere. Dette vil kunne gi noen svar på hvordan den videregående skolen kan jobbe best mulig for å ta vare på denne elevgruppen.

Problemstillinga søkes videre belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er forskjellen mellom å bo hjemme og å bo borte?
2. Hva ble gjort i fådeltskolen som forberedte elevene på å bo borte?
3. Hva ble opplevd som utfordrende for ungdommene i borteboertilværelsen?
4. Hva ble gjort, og hva kan gjøres, for å ivareta borteboerelever i videregående skole?
5. I hvilke sammenhenger kan borteboertilværelsen være utfordrende og eventuelt en årsak til at ungdom ikke gjennomfører?

1.4 Aktuelle begreper

I problemstillingen ovenfor er *fådeltskole*, *læringsmiljø* og *dannelse*, *borteboertilværelse* og *15 - 19-åring* viktige begreper. Problemstillinga utfordrer også på hva det ligger i *å jobbe bevisst med*, og i *å ruste elevene best mulig*. De to sistnevnte begrepne omtales grundig i teoridelen. Selv om ikke begrepet *gjennomføring* inngår i problemstillinga, er dette et aktuelt begrep.

Fådeltskole - i denne sammenheng menes fådelte skoler de grunnskoler med så få elever at elevene må undervises flere klasser sammen, og som geografisk ligger i ei lita bygd hvor elevene må flytte fra bygda for å ta videregående opplæring. Det som kjennetegner denne skolen er at de er små enheter og at de har stor borteboerrekruttering.

Dannelse - i dette prosjektet brukes følgende definisjon på dannelse: «Den prosess som gjør individet til et selvstendig menneske som makter å forholde seg til samfunnets normer, moral og krav på en verdig og akseptabel måte» (Johansen 2006, s.140)

Borteboertilværelse - I denne sammenhengen blir man borteboer i det man flytter ut fra hjemmet sitt og hjemplassen til et nytt sted, der en videregående skole er lokalisert for å delta i slik skolegang. En borteboer i dette tilfellet bor ikke sammen med en eller flere av sine foreldre.

15 - 19 år - Enheten det er snakk om i dette prosjektet er eleven i alderen 15 - 19 år, som etter fullført grunnskoleopplæring skal ta videregående opplæring samtidig som han eller hun bor borte fra hjemmet. Andre begrep som i denne sammenhengen betyr det samme er *eleven*, *den unge* og *ungdommen*.

Med *gjennomføring* menes i denne sammenheng de elevene som har fullført og bestått videregående opplæring innenfor normert tid, eller innenfor 5 år. Begrepet *fracfall* og *bortvalg* blir også noe brukt, og da som en motsetning til gjennomføring.

1.5 Avhandlingens videre struktur

I kapittel 2 presenterer jeg avhandlingens teoretiske referanseramme, og utdyper sentrale begrep i tilknytning til dette. For å finne svar på problemstillinga er det nødvendig å finne ut hva som ligger i begrepet danning, og hva som ligger i et skolemiljø som forbereder elevene på de ferdighetene som er viktig å inneha for å kunne møte videregående opplæring kombinert med borteboertilværelsen. Her vil jeg anvende teori og forskning på disse områdene for å belyse disse begrepene. Videre presenteres tre teoretiske oppfattelser av danning; materiell, formell og dialektisk danning. Dette er viktig for å analysere hvilken forståelse av eleven de ulike retningene bygger på, og de konsekvensene dette får for opplæringen.

For å snakke om dannelse av denne gruppen elever, må det sees i lys av den kulturen og den sosiale sammenhengen de er vokst opp i. Derfor blir det viktig å ta veien om fådeltskolens rolle i ei lita bygd for å finne ut hva som er spesielt ved å vokse opp i ei lita bygd og hvilken betydning dette har for dannelsen. Videre beskriver jeg hva forskning sier om det å være borteboer og samtidig være elev i videregående skole. Jeg presenterer også teori og tidligere forskning om fådelte skoler i grissgrendte strøk og videregående opplæring for elever som har gått i fådelt skole, og er borteboere. Denne forskningen kommer hovedsakelig fra landets tre nordligste fylker. Den er nødvendig for å kunne forstå den kulturen og læringsmiljø elevene kommer fra, og hvor de skal. Den sårbare ungdomstida denne elevgruppen befinner seg i, både i det rurale og det urbane miljø, omtales også.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært styrende for valg av metode, og kapittel 3 tar for seg de metodiske valg jeg har foretatt i forbindelse med forskningsprosjektet. Det gis en presentasjon av kvantitativ og kvalitativ metode med hovedvekt på områder som er relevante i forhold til dette prosjektet.

Studien tar utgangspunkt i et øysamfunn i Nordland Fylke, et samfunn hvor alle elevene flytter ut for å ta videregående opplæring. I undersøkelsen har jeg først kvantitativt kartlagt borteboerne fra denne plassen som gikk ut av skolen i 10.klasse i tidsrommet 1999 – 2011 gjennom en spørreundersøkelse. Denne noe bredere kartleggingen fører videre til et fokusgruppeintervju med fire ungdom fra denne bygda. Alle informantene har vært borteboere etter ungdomsskolen, og har kjent på de utfordringene som følger av å bo alene

under videregående opplæring. Jeg vil høre hvilke fortellinger de har, om hva som har vært vanskelig og hva som har gått greit. Ved å undersøke hvilke utfordringer de har møtt tror jeg vi kan lære noe om hva man kan gjøre i grunnskoleløpet for å forberede elevene på den nye tilværelsen.

Videre presenterer jeg forskningsdesignet før jeg gjør noen refleksjoner rundt undersøkelsens reliabilitet og validitet. I den empiriske delen, kapittel 4, presenteres forskningsfunnene av den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen. Funnene analyseres og drøftes. Til slutt i avhandlingen oppsummeres undersøkelsen og prosjektet konkluderes før det rettes noen kritiske blikk mot undersøkelsen.

2.0 Teori

2.1 Fra hjemmeboer i fådeltskolen til borteboer i videregående skole

2.1.1 Å være elev i fådeltskolen i hjembygda

Norge har en geografi som gjør at mange av landets innbyggere bor i grender og bygder, langt fra urbane strøk. På tross av lange tider med urbanisering, lever bygde-Norge i aller høyeste grad. Gjennom generasjoner har bygder vært gjennom fraflytting, men også tilbake- og tilflytting. Mange familier ønsker å forlate storbyen til fordel for å leve et godt liv i distriktene. De verdiene som samholdet, sosial kontakt, naturen og romslighet i plass og økonomi gir, blir viktigere framfor bylivets stress og mas. En forutsetning for at unge ønsker å etablere seg på en liten plass, er tilgangen på skole og gode muligheter for barna til få seg en utdanning. I mange av Norges bygder er skolen organisert som fådelt. Tall fra SSB, viser at omlag en tredel av alle grunnskolene i Norge er fådelte (Utdanningsstatistikk nr. 7/2001).

Det kjempes en kamp for at skolene i grissgrendte strøk skal være likeverdig og gi elevene like muligheter som elever i større skoler. Det er riktignok en del forhold som særpreger fådeltskolen. Fådeltskolen i grissgrendte strøk har ofte en funksjon som bærebjelke i lokalmiljøet. Solstad (2006) fremhever rollen som et samlingspunkt og kulturbærer. Andre verdsette kvaliteter ved fådeltskolen er samarbeid med samfunnslivet og lokalmiljøet samt nær kontakt og variert samspill mellom barn i ulike aldre.

Noe som blant annet kan kjennetegne relasjonsmønsteret i fådelte skoler er at elevene knytter relasjoner og samhandler med barn og ungdom på tvers av alder og kjønn. På den andre siden kan barn oppleve det problematisk å ha få jevnaldrende og de kan ha liten erfaring i å omgås disse. Flere studier har sett på sosial læring for elever i grissgrendte strøk. I *Rødøyprosjektet* (1975-1980) peker Solstad (2006) på noen tiltak som ble satt i verk for å gi ungdommen en bredere kontaktflate i grunnskolen. For å utvide sosial kontakt ble det for eksempel arrangert felles idrettsdager med andre skoler. Det ble også etablert et samarbeid mellom skoler om felles musikk-korps hvor noen felles øvinger var samlet, mens det lokalt var individuell opplæring eller i små grupper innenfor et instrumentslag. I *skolelokaliseringsprosjektet* (1989 - 1992) vises til studier av vennsgrupper i fådelte og fulldelte skoler hvor det fremheves flere fordeler som relasjonsmønsteret i fådelt skole gir. Det konkluderes blant annet med at de fådelte skolene gir barn vilkår som fremmer selvstendig samhandling på tross av at barna er ulike i alder og kjønn. Når det gjaldt sosial selvoppfatning var de relasjonsdannende mekanismene i fådelte skoler mer virkningsfulle enn i fulldelte skoler. Sist viser han til at de små skolene la til rette for elevenes selv pålagte tilpasning til regler de selv fikk diskutere, noe som fremmet deres danning som personer.

Det har vært av allmenn oppfatning at elever ved fådelte skoler i små bygder presterer lavere faglig enn elever i større skoler. Studier kan derimot vise til at det er ingen forskjeller i det faglige nivået på elever som går ut av fådelte skoler enn fulldelte skoler. Solstad (2006) viser til *grissgrendtprosjektet* (1969 - 1972) hvor ble det sett på elevprestasjoner i ulike skolefag for elever fra små og store skoler og resultatene viste at det ikke fantes noen systematiske forskjeller i skoleprestasjonene i norsk, matematikk og engelsk. Solstad (2006) viser også til *Rødøyprosjektet* (1975-1980) som kan vise til tendenser som at elevene ved de små fådelte skolene gjorde det like bra faglig som elever ved større skoler.

Johansen (2006) viser til en undersøkelse som hevder at elever i små klasser er mer knyttet til lærers handlinger og til hverandre. De utvikler også relasjoner til læreren i større grad enn i store klasser. Andre kvaliteter ved små klasser er at det er større grad av empati og emosjonell varme mellom elevene og mellom lærer og elever. Det emosjonelle innholdet i små grupper har en dypere karakter og krever dypere inngripen. Johansen (2006) peker på at dette gir «en pedagogisk utfordring der læreren får ansvaret for å sette i gang hensiktsmessige tiltak som fremmer elevenes identitetsutvikling gjennom emosjonell og sosial læring» (s. 177).

2.1.2 Videregående opplæring for elever fra grissgrendte strøk

Målet om at flest mulig skal fullføre videregående utdanning er svært viktig i dagens samfunn. Arbeidsmarkedet er i stor grad ikke er åpent for de som kommer rett fra ungdomsskolen. De negative konsekvensene av å ikke fullføre videregående skole er i dag større enn noen gang tidligere. Videregående opplæring er noe som de fleste av dagens ungdom vil og må ha, uansett hvor de bor. Siden grunnskolen har vært obligatorisk, måtte den bygges ut overalt og for alle. Videregående skole derimot, var tidligere noe man søkte til dersom man hadde interesse for og/eller økonomi til det. Videregående skole har lenge vært sentralisert til byene og store tettsted. Solstad (2006) påpeker at i motsetning til grunnskolen er ikke videregående opplæring blitt sett på som en grunnleggende tjeneste som alle bosettinger i utkantstrøkene skal ha innen rekkevidde for dagpendling.

Det er gjort lite forskning på videregående opplæring for elever i de grissgrendte og perifere delene av landet, men Solstad (2006) viser til noen få studier som kan være interessant i denne sammenhengen. I en kartlegging fra Finnmark gir resultatene støtte for den oppfatninga at frafall i videregående skole er klart større for elever som må bo hjemmefra under skolegangen enn for de som bor hjemme (henholdsvis 17 og 7 prosent). Frafallet var størst på grunnkurset og på yrkesfag, og større for gutter enn for jenter. Hybelboerne selv oppgir mangel på motivasjon og feilvalg av studieretning som hovedårsak til frafallet. Den samme studien viser til tiltak som at hybelboerne kan bo i vertsfamilier. Erfaringene med tiltakene har vært positive, noe som kan innebære at god oppfølging av hybelboere utenom skolen kan motvirke frafall. (Solstad, 2006, s. 108). En annen studie fra Nordland fylke viser de samme tendensene i frafallet, men mindre sterke, henholdsvis 9 og 6 prosent frafall for de to gruppene. Frafallselevne som er borteboende, sier dobbelt så ofte som hjemmeboende elever at mistrivsel på skolen eller på skolestedet er årsak til å slutte. (Rønning og Wiborg, 2006, s. 109). Frafall hos hybelboere omtales nærmere i neste avsnitt. Generelt inntrykk over tid, spesielt fra de tre nordligste fylkene, tyder på at frafall fra videregående opplæring er større for elever som kommer fra perifere strøk/grissgrendte strøk. Dette var bakgrunn for FoU-arbeid som *Senjaprojektet* (1981-1984) og *Utkantskolen* (2000 -). Målet for begge disse prosjektene var å finne alternative løsninger slik at elevene kan bo på hjemlassen under videregående opplæring (Solstad, 2006).

I Senjaprosjektet gjøres et forsøk med å la elevene ta videregående opplæring på hjemstedet som et samarbeid mellom den lokale grunnskolen, en etablert videregående skole og lokale bedrifter/institusjoner. Resultatene kunne blant annet vise at det faglige utbyttet var fullt på høyde med elevene fra de etablerte skolene. Det var derimot store krav til samhandling på grunn av ulike forvaltningsorgan i grunnskolen og den videregående opplæringa. Forsøket ga flere positive ringvirkninger som for eksempel at lokalsamfunnene fikk ha en årsklasse ungdom i hjembygda lenger. Siste opptak til denne ordningen ble gjort i 1988 (Solstad, 2006).

Utkantskolen/LOSA: LOSA står for Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet. Det er en nettstøttet opplæring i kombinasjon med praksis i lokalt arbeidsliv. Tilbudet er etablert for at ungdom i utkantkommuner skal kunne ta første året i videregående skole i sin hjemkommune. LOSA- tilbudet bidrar til at Nordland Fylkeskommune kan tilby desentralisert videregående opplæring i distriktskommuner med svært lavt ungdomskull, og ved mindre videregående skoler. Resultatene her viser også at det faglige utbyttet er på samme nivå som for elevene på moderskolen. Rønning og Wiborg (2005) fastslår at det ser ut til at de aller fleste elevene gjennomfører det spesielle grunnkursstilbudet som LOSA er. Utkantskolen har gått over fra å være prosjekt til ordinær drift (LOSA) viser at dette er et tilbud som gir gode ringvirkninger.

2.1.3 Tilstedeværelse i videregående opplæring for borteboende elever

Tall fra SSB (2013), *Gjennomstrømning i videregående opplæring*, viser at andelen som oppnår formell kompetanse fra videregående skole har vært stabil over lang tid. Sju av ti fullfører videregående opplæring. De tre nordligste fylkene har den laveste gjennomføringsgraden. Oslo og Sogn- og Fjordane har høyest gjennomføringsgrad. Guttene og yrkesfaglig studieretning har lavere gjennomføringsgrad enn jenter og studiespesialisering.

Solstad (2006) viser til at det i dag ikke er noen klar sammenheng mellom fylker med et stort antall spredtbygde strøk og fylker med mere urbant preg når det gjelder søking til og gjennomføring av videregående opplæring. Sogn og Fjordane, som har høyest prosentandel av befolkninga i spredtbygde strøk, har både høyest søkning og gjennomføring av videregående opplæring. Det finnes ikke tall på frafallet fra videregående opplæring for de elevene som er borteboere i Nordland fra de seneste årene. Rønning og Wiborg (2005) gjorde derimot en

studie om frafall fra videregående skole i Nordland for skoleåret 2004/2005 hvor frafall og elever med borteboerstipend var en av variablene. Studien viser at i skoleåret 2004/2005 mottok 2983 elever i videregående skole i Nordland borteboerstipend. Dette utgjorde 33,4 prosent av det totale elevtallet dette året. Det er riktignok ikke alle som mottar borteboerstipend som nødvendigvis bor på hybel. Frafallsprosenten blant elever med borteboerstipend var høyere enn for elever som ikke får det. De hevder at elever som mottar borteboerstipend faller fra i større grad enn andre elever og at dette er en tendens i hele fylket, selv om det varierer fra skole til skole.

Det finnes ikke tilgjengelige data på hvor mange som er borteboende i Nordland. For Finnmark fastslår Kunnskapsdepartementet (2009) i *Norges offentlige utredning*, nr. 18 at dette fylket har lavest gjennomføring og høyest frafall i videregående opplæring. Det opereres med tall som at 52 prosent av elevene gjennomfører i løpet av fem år mot 69 prosent i resten av landet. Hver tredje elev i Finnmark må flytte fra hjemplassen for å gå på videregående skole, og de borteboende elevene har 50 prosent større risiko for å slutte enn elever som bor hjemme. Dette forklares med at støtteapparatet rundt elevene er borte og at de dermed får problemer med å etablere og beholde gode hverdagsrutiner. Kombinasjonen av stor hjemlengsel og liten skolemotivasjon oppgis og som grunner.

Markussen, Lødding og Holen (2012) fant i sin studie av frafall i Finnmark at de som ikke bodde hjemme fullførte og besto i mindre grad enn de som bodde hjemme. Denne studien hadde til hensikt å se på årsakene til det betydelig høye bortvalget og den betydelige lavere andelen som fullfører og består videregående opplæring i Finnmark enn i landet forøvrig. I 2011 var 28 prosent av elevmassen flyttet fra hjemstedet og bodde på hybel eller hybelhus. Da sammenhengen mellom flytting og hvordan elevene bor og kompetanseoppnåelse ble undersøkt, så de at de som bor hjemme og ikke har flyttet til et annet sted for å gå på videregående skole har bestått i størst grad. De som har flyttet har en lavere andel bestått og en høyere andel ikke bestått. Denne forskjellen var signifikant. Årsakene kan selvfølgelig være mange, som i landet forøvrig, men det som elevmassen generelt selv oppgir som årsak er at de var skoleleie og manglende motivasjon. De elevene som er borteboere oppgir andre grunner til at de sluttet enn elever som bor hjemme. For de som bor hjemme er hovedgrunnen mangel på motivasjon. Borteboere oppgir derimot at årsakene ligger i vanskelighetene ved det å være borteboer. Dårlige boforhold, store kostnader ved å bo eller reise hjem i blant, krav til egeninnsats for å bli kjent med nye folk og mangel på noe å ta seg til i fritiden er

hovedårsakene som oppgis. Blant årsakene som oppgis av lærere og ledere, og også av noen elever, kommer det fram en vurdering av en ungdomsskole som gjør en for dårlig jobb. Svak lærerkompetanse, små lærermiljøer på små skoler hvor kompetansen ikke får utvikle seg og utstrakt bruk av vikarer var oppgitt som forklaringer.

Studien sporer ikke tydelige sammenhenger mellom tiltak og redusert bortvalg, men planer og dokumenter viser at det var mange tiltak for å redusere bortvalg og bedre gjennomføring. Det er særlig ett tiltak som fremheves som viktig både i planer og i utsagn fra skolene; tett oppfølging av fravær. Mange skoler har utarbeidet gode rutiner for hvordan de følger opp elever som begynner å bli borte.

2.1.4 Borteboertilværelsen i videregående skole

For å finne ut hvordan det er å være borteboer må man til kvalitative studier hvor denne gruppen mennesker har fått fortelle sine opplevelser og historier. Det kan være vanskelig å flytte fra hjemmet sitt som 16-åring. I tillegg til de skolefaglige kravene elevene møter og skal håndtere når de går på i videregående skole, får denne gruppen elever mange andre utfordringer i hverdagen som også skal håndteres. Markussen et al. (2012) intervjuet i sin studie i Finnmark borteboende elever og fikk tak i en del av utfordringene som disse elevene synes var vanskelig. Ungdom som ikke ville flytte oppga at de ikke var klare for å flytte for seg selv og for å ta alt det ansvaret som fulgte med. Mange var ikke klare for å slippe trykkghten som lå i det å være hjemme hos mamma. For mange av de som velger eller må flytte kan dette gå greit, men for andre er det veldig vanskelig. Noen forhold utpeker seg som spesielt vanskelige ved å flytte hjemmefra. Det kan være tungt å bo borte fra foreldrene. Ansvaret som følger med er stort med tanke på økonomi, mat, søvn, komme seg opp om morgenen, lekser og fritid. Alt det som foreldrene hadde hovedansvaret for mens de bodde hjemme skal de nå håndtere på egenhånd.

Det kan være vanskelig for borteboere å komme inn i det sosiale miljøet på den nye plassen og noen synes det kan være vanskelig å få seg nye venner. Hvordan elevene bor kan også ha betydning for hvordan det oppleves å være borteboer. Noen steder må elevene ut på det private hybelmarkedet for å få bosted, andre plasser er det etablert tilbud som hybelhus eller vertsfamilier. En annen viktig side av det å være borteboer er de økonomiske forholdene.

Lavt lån og stipend kan gjøre det vanskelig å være borteboer. Elever forteller om at dårlig økonomi er årsaken til at de både isoleres sosialt i hverdagen og heller ikke har muligheten til å reise så ofte hjem. Disse elevene kan bli tvunget til å ta ekstrajobb ved siden av skolen for å klare seg. Dette kan igjen gå utover skolearbeidet.

I den samme studien kartla Markussen et.al (2012) noen av tiltakene som gjøres for borteboerelevne utenom skoletida. Et av tiltakene var å etablere tidlig kontakt med borteboernes foreldre. Dette tiltaket var begrunnet med at et godt samarbeid mellom skole og foreldre gjorde det lettere å ta kontakt begge veier når det oppsto behov for det. Et annet tiltak som var etablert på noen steder var en ordning med vertsfamilier. Dette innebærer at eleven er en del av en familie, og familien får litt støtte fra fylket for å være ekstra omsorgspersoner. Videre var det noen skoler som la til rette for at borteboerelevne kunne delta i fritidsaktiviteter. Eksempler på dette er åpen hall for idrettsaktiviteter, pizzakvelder, hobbykvelder, leksekafè og borteboermiddag.

Forholdene som er beskrevet i denne studien er fra Finnmark. Forholdene mellom bosettingsmønster, lange avstander og tilbudsstrukturen i den videregående skolen i Finnmark er annerledes enn i de andre fylkene. Allikevel kan man anta at oppfattelsen av og utfordringene i det å flytte hjemmefra kan være gjeldene for ungdom som må flytte hjemmefra for å gå på videregående skole i andre deler av landet også. Etter å ha sett på de to ulike tilværelsene i den unges liv, kan det være betimelig å stille seg spørsmålet om hvor avgjørende denne overgangen blir fra å gå på faddelskole, med nær kontakt med alle, både voksne og barn i ulike aldre, til nå å forholde seg til en større gruppe ukjente jevnaldrende, og uten den daglige støtten fra foreldre og bygda? Og den sistnevnte i et samtidig møte med en ny utdanningsinstitusjon som fordrer at en del ferdigheter hos elevene er på plass.

2.2 Ungdomstiden - fra et kjent og ruralt miljø til et urbant og ukjent miljø

Ungdomstiden er perioden mellom barn og voksen. Så hva kjennetegner denne tiden? Ofte er den preget av en løsrivningsprosess fra foreldrene der de unge skal frigjøre seg og bli selvstendige individer. Tenårene eller ungdomstiden er en svært viktig fase i sosialiseringprosessen. I tenårene bruker ungdom mer og mer tid sammen med venner, de er

opptatt av relasjoner og vennegjengen er viktig. Denne perioden er grunnleggende for å skape sin egen identitet – hvem er jeg, hva skal jeg mene, og så videre. Aagre (2003) påpeker at en i denne fasen i mye sterkere grad har en bevissthet rundt sitt eget identitetsprosjekt, og at ungdommen nå har større frihet til å velge for eksempel hvem de vil være sammen med, fritidsinteresser og hva de ønsker å gjøre med livet sitt. For mange bygdeungdom som går i fådelt skole, kan vi anta at situasjonen ikke nødvendigvis er slik at de kan velge, grunnet mangel på blant annet jevnaldrende i nærmiljøet.

Gruppeidentiteten gjennom *gjengen* er sterk, og det dannes ulike kulturer som ungdommen identifiserer seg med. Ungdom lærer mye av hverandre, og ofte er det en type kunnskap som de synes er viktigere for dem enn den de får av foreldre og lærere. Det er normalt at ungdommer identifiserer seg med andre, som for eksempel andre ungdommer, idol, eller mennesker fremstilt i media. Medier og ny teknologi preger sosialiseringen til de unge. I ungdomstiden utforsker man seg selv og vil gjøre egne erfaringer. Ungdomstiden er en sårbar tid, og det er vanlig at ungdom kan plages psykisk i perioder. Forventningspresset fra samfunn, venner og familie kan oppleves sterkt. Ungdommene skal forberede seg på å bli en autonom person som skal frigjøre seg fra familien, forme sin egen fritid og ta ansvaret for eget liv. Ogden (2012) hevder at dersom barn og unge skal mestre noen utviklingsoppgaver som varierer med alder, kjønn samt kulturelle forventninger som kjennetegner samtiden. I ungdomsalderen kan disse utviklingsoppgavene dreie seg om «å mestre overgangen fra ungdomstrinnet til den videregående skolen, om å lære ferdigheter som er nødvendig i høyere utdanning eller i arbeidslivet, engasjere seg i fritidsaktiviteter, utvikle nære vennskap til personer av begge kjønn og å utvikle sin egen identitet» (s. 201).

På grunn av den store variasjonen i bosettingsmønstre i Norge er ungdoms oppvekstforhold forskjellige. I grissgrendte strøk er det ofte få jevngamle ungdom, og bygdeungdom har ofte en annen kunnskap og erfaring enn de som har vokst opp i byer. I studien *Idyllisk eller kjedelig? slik ungdom ser bygda*, undersøkte Haugen og Villa (2008) forskjellen mellom by ungdom og bygdeungdom. Resultatene viser blant annet tendenser som at bygdeungdom opplever bygda som et godt, trygt, fritt og omsorgsfullt miljø å vokse opp i som barn, men mindre attraktiv for ungdom. Nær tilgang til naturen og muligheter for mange utendørsaktiviteter ble opplevd som positivt. Bygda ble av mange i ungdomsfasen opplevd som kjedelig, med få underholdningstilbud, shoppingmuligheter, dårlig utbygd offentlig transport og mangel på kulturelt mangfold. Bygdeungdom opplever videre at by ungdom ser

på dem som bønder, teite og uvitende. Dette bekreftes delvis i at by ungdommen opplever bygdelivet som sært og gammeldags. Ut i fra slike funn kan man anta at dette synet kan være med å påvirke ungdommens syn og forventninger til seg selv i overgangen mellom grunnskole og videregående skole, og i overgangen fra hjemmeboende til borteboende. Det er normalt at man i ungdommen identifiserer seg med andre. Giddens (1996) referert i Aagre (2003) hevder at «selvet omfatter en kombinasjon av det individuelle og det sosiale ved at identiteten skapes gjennom en sammenhengende fortelling om en selv, kombinert med andres oppfatninger av seg selv» (s. 46). Han påpeker at denne selvidentiteten forklarer en persons handlinger og tenkemåter. Ungdommen skal finne og skape sin livsstil, som kommer til uttrykk gjennom handlinger som blant annet klesstil, oppførsel og møtesteder. Denne livsstilen inngår i selvidentiteten som stadig er i en endringsprosess, og preges av ytre forhold som for eksempel urbanisering. Individene vil, i følge Giddens (1996) referert i Aagre (2003) holde seg til miljøer som bekrefter deres livsstil, og holder seg borte fra miljøer som er fremmede for deres livsstil. Aagre (2003) hevder også at et utfall av ungdoms identitetsarbeid kan være identitetsforvirring. Bakgrunn for dette kan handle om en generell usikkerhet på egne evner, på sosial tilhørighet og på nære relasjoner. Hvilken betydning kan den unges møte med to ulike miljø gjennom ungdomstiden, fådeltskolen i den rurale bygda og videregående skole i den urbane byen, ha for utviklingen av selvidentiteten og for hvordan de mestrer det nye sosiale miljøet?

2.3 Danning i skolens læringsmiljø

2.3.1 Begrepet danning

Begrepet danning kan tolkes og forstås på ulikt vis. Det har hatt ulik betydning gjennom tidene, og etter hvilket menneske- og læringssyn man besitter. Et menneskes danning kan sees på som en *prosess*, en livslang læring som ikke avsluttes. Et sentralt element i danningen er at både andre og personen selv i samhandling er påvirkere i dannelsesprosessen. Målet med dannelsen ligger i både nåtid og framtid, og den skal gjøre mennesket best mulig i stand til å møte livets og samfunnets utfordringer. I dette elementet ligger selve *rustingen* av mennesket. Mennesker har ulik bakgrunn og forutsetninger som gjør at denne dannelsesprosessen blir unik og ulik, men rustingen ønskes å være best mulig for den enkelte i det livet han eller hun møter og skal møte. Johansens (2006) definisjon av danning omfavner disse viktige elementene i begrepet. «Den prosess som gjør individet til et selvstendig menneske som

makter å forholde seg til samfunnets normer, moral og krav på en verdig og akseptabel måte» (s. 140).

Danningen er viktig for menneskets egen utvikling, både som elev, student og arbeidstaker, men også som medmenneske og samfunnsmenneske. Den gir enkeltindividet forutsetninger til å leve et rikt og meningsfylt liv. Skolen er en viktig arena i menneskets unge liv, og skolen har et viktig dannelsesmandat. Så hvilke muligheter ligger det i skolens læringsmiljø som kan være med å gjøre ungdommen best mulig utrustet når de skal bli borteboere allerede som 16-åringer?

2.3.2 Danning i læringsmiljøet

Hvordan skolen utøver sitt dannelsesmandat får stor betydning for elevenes utvikling. Skolen skal være bidragsyter til elevens faglige, sosiale og personlige læring som kan ruste en til å møte framtidens krav og samfunn. Hvilke områder innenfor danningen blir spesielt viktig for elever som tidlig skal klare seg som borteboere både som elever og samfunnsdeltaker?

I følge Nordahl (2010) innebærer danning i blant annet utvikling av selvstendighet. Elever som er aktører i egen læring og har elevmedvirkning blir viktig for å fremme selvstendighet. Skal elevene kunne være aktører i egen læring, må de i følge Dalen og Wærness (2006) være aktive i forhold til egen og andres læring. De peker på viktigheten av å utvikle elevens læringsstrategier, som igjen vil bidra til selvregulert læring. Kognitive strategier gjør eleven i stand til å tilegne seg kunnskap fra flere fagdisipliner. Gjennom metakognitive strategier får eleven vite om det er nødvendig å endre strategibruken for å nå de ønskede mål. I sin forskning fra USA, rangerer Conley (2007) noen ferdigheter han hevder en elev må ha et visst nivå av for å lykkes i college. Disse ferdighetene benevner han som «college readiness». Som den mest avgjørende ferdigheten nevnes kognitive og metakognitive strategier som mer viktig enn noen annen kunnskap for å klare seg i college. Skal elevene kunne utvikle faglige læringsstrategier, kreves det elevmedvirkning. Elevmedvirkning kjennetegnes ved at elevene får gjøre selvstendige valg, samarbeide og drøfte seg fram til beslutninger. Gjennom dette er målet å utvikle læringsorienterte elever som i følge Dalen og Wærness (2006) kjennetegnes som elever som har læringen som et mål, og som ønsker å forbedre sine ferdigheter, mestre oppgaver, forstå bedre og få mer innsikt. Effektive læringsstrategier, kombinert med høy

innsats, gir utholdenhet når elevene møter vansker. De påpeker videre at betingelsen for at læringsorienterte elever utvikles, er at skolen er kjennetegnet av et læringsmiljø som nettopp vektlegger forbedring av ferdigheter, mestring av oppgaver og utvikling av forståelse og innsikt. Utfordringen for skolen blir altså å realisere en opplæring som fører til at elevene utvikler sine læringsstrategier og dermed sin læringsdyktighet. I en sluttrapport beskriver de sju grunnleggende kategorier for differensiering av et undervisningsforløp.

1. Skolen må ha kunnskap om elevenes evner og læreforutsetninger
2. Arbeidsplaner og læreplanmål tilrettelegges i samarbeid mellom lærer og elev
3. Eleven kan velge ulike arbeidsoppgaver og tempo i sitt læringsarbeid
4. Hensiktsmessig organisering av skoledagen
5. Elevene har tilgang til ulike læringsarenaer og læremidler
6. Elevene får bruke forskjellige arbeidsmåter og arbeidsmetoder
7. Vurdering skjer i samsvar med kompetansemål som inngår i elevens læring (s. 66)

Å oppøve elevenes evne til problemløsning er en viktig del av danningen i skolens læringsmiljø. Dale og Wærness (2007) peker på viktigheten av at «elever bør være i stand til å analysere sin egen læringssituasjon, finne ut av hva som fungerer og ikke fungerer i situasjonen, og på bakgrunn av informasjon være i stand til å ta beslutninger som får konsekvenser for deres fremtidige læringsarbeid» (s. 67). Conley (2007) fremhever også problemløsningsevnen som viktig og regner den som en av de kognitive og metakognitive strategiene sammen med tolkning, presisjon, nøyaktighet og resonnement.

De grunnleggende ferdighetene er viktig i et dannelsesperspektiv. Kunnskapsløftet (2006) omtaler de fem grunnleggende ferdighetene som digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive. Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (2012) presiserer at disse fem ferdighetene utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Ferdighetene er avgjørende ferdigheter for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse. Dale og Wærness (2006) påpeker at en betingelse for danning er en lærer som tilfører elevene klargjørende begreper og teoretiske perspektiver og ikke en tilbaketrukket lærer. «Danningen i en elevaktiv skole innebærer at elevene i fagene blir øvd opp til å stille kritiske og grunnleggende spørsmål (...) på den måten blir elevenes fagkompetanse forbundet med elevens dannelsesprosess» (s.68). Det er viktig at elevene er godt kjent med de normer og

forventninger som finnes i den nye utdanningsinstitusjonen. Conley (2007) mener at det er en fordel at elevene vet hva som er forventet av dem fra utdanningsinstitusjonen, at de er faglig godt nok forberedt til å møte nye kompetansemål samt å forstå den nye kulturen og strukturen. I sin rangering av ferdigheter for *college readiness* setter Conley (2007) elevens fagkunnskaper som nummer to.

Danning innebærer ikke bare utvikling av selvstendighet, læringsstrategier, problemløsning og fagkunnskap. Den omfatter også forberedelser til å møte kulturens og det sosiale fellesskapets normer og verdier. Sosial kompetanse er et viktig område for personlig vekst og utvikling. Ogden (2012) peker på viktige utviklingsoppgaver som et ungt menneske har, og at det hovedsakelig dreier seg om å skaffe seg og holde på venner, om å prestere og lykkes i skolen og om å følge normer og regler i familie, skole og samfunn. Videre mener han at barn som i rimelig grad mestrer disse utfordringene har gode framtidsutsikter og at det er gjennom en bred sosial kompetanse man danner grunnlaget for å mestre disse utviklingsoppgavene. Ansvarlighet er en av dimensjonene i sosial kompetanse. I følge Ogden (2012) dreier det seg om å overholde familiens og samfunnets normer og regler som å gå på skolen, komme hjem til avtalt tid, holde andre avtaler og generelt være til å stole på. Det handler også om å kunne kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid. Å lære ansvarlighet er et innsatsområde for skolen. Ansvarlighet læres over tid ved at elevene får ansvar de er lært opp til å kunne ivareta på en konstruktiv måte. Elever tar gjerne ansvar når de er opplevd å ha reelt medansvar og være betydningsfulle og verdsatte. «Ansvarlighet erfart i små sammenhenger i skolen kan senere i livet overføres til ansvar for egen utvikling og ansvarlighet i større sammenhenger». (Dalen og Wærness, 2006, s. 97).

Skolen er en god arena for sosial læring. For det første omfavner den alle barn og familier, og for det andre er de unge samlet i både store og små grupperinger og skal danne relasjoner og utvikle seg i samhandling med hverandre. For det tredje har skolen et personale med yrkesmessige forutsetninger for å gjennomføre en slik opplæring. Ogden (2012) hevder at sosial læring er en viktig oppgave for skolen, men at den, av flere grunner, ofte er usystematisk og læres indirekte. Han fremhever videre at det er viktig at lærere og skoler investerer tid og ressurser i arbeidet med sosial opplæring og anbefaler skoler å lage en egen sosial læreplan. En sosial læreplan bør være skreddersydd for skolen og ta utgangspunkt i den kompetansen barn og unge trenger for å mestre viktige utviklingsoppgaver.

For å kunne ruste elevene best mulig til borteboertilværelsen er det en forutsetning å stille spørsmålet om man kan si noe om den framtidige tilværelsen og samfunn elevene skal ut i. I denne viktige perioden av den unges liv, ligger det de skal dannes fram til. I følge Sommer (2006) blir det viktig at læreren og skolen kan prøve å forestille seg den framtiden skolen faglig bør kvalifisere, danne og oppdra neste generasjon til. Det er ikke gitt at det er den samme som lærerne vokste opp i. Han peker på noen forhold lærere må forholde seg til, blant annet at den enorme nye informasjonsmengden nødvendiggjør at barn og unge lærer å strukturere og selektene mellom betydningsfull og betydningsløs informasjon. Kravene stiger til livslang omstillingsevne til ny informasjon. Bevaring av læringslyst blir av stor betydning. Som omtalt i kapittel 2.1.3 kan en stabil lærerstab stå til hinder for endringer og utvikling. For fådelte skoler blir det da spesielt viktig med en fremtidsrettet refleksjonsprosess når målet med og innholdet av sosialisering, oppdragelse og danning blir diffust.

Når det i en skole er snakk om å legge til rette for elevens helhetlige kompetanseutvikling, og danning kan man anta at dette arbeidet i liten grad bør overlates til tilfældighetene. Det trengs målrettet arbeid i hele organisasjonen. En skole skal være en god plass å være på, elevene skal trives godt sammen og de skal få utnyttet sitt potensiale fullt ut. Skal en skole lykkes i dette arbeidet, må fokus på tiltak både være på eleven og på de voksne, og hele organisasjonen må jobbe i samme retning. Utvikling av både faglig og sosial kompetanse må stå i fokus. Gjennom systemiske modeller som for eksempel PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) kan skoler utvikle et støttende læringsmiljø som kan fremme både positiv atferd og sosiale ferdigheter. Modellen involverer alle elever og ansatte på alle skolens områder, samt elevenes foreldre. Arnesen, Ogden og Sørli (2010) beskriver at arbeidet organiseres på tre tiltaksnivåer i en innsatspyramide. Alle skolens elever undervises i forventet atferd og sosiale ferdigheter for å forebygge problemutvikling. I tillegg iverksettes mer intensive støttetiltak for elever som er i risikozonen, eller for å redusere eller stoppe utviklingen av negativ atferd. Modellen har karleggings- og evalueringsverktøy for å sikre at PALS fremmer elevenes sosiale og faglige ferdigheter. I modellen ligger også en mobbeforebyggende del samt det sosiale ferdighetsprogrammet "steg for steg". Arnesen, et al. (2006) mener at det er nødvendig med en større og mer systematisk innsats for å skape gode læringsbetingelser i skolen, og at PALS-modellen legger grunnlag for et slikt arbeid.

Det er ovenfor omtalt en del områder i elevenes danning og læringsmiljø som kan antas å være viktig i det som skal være med å ruste ungdommen til å takle sin nye tilværelse som

borteboer. Det er interessant å stille spørsmål ved hva som blir gjort i grunnskoleløpet i en fådelt skole som forbereder elevene best mulig til borteboertilværelsen samtidig som de skal ta videregående opplæring.

2.3.3 Teorier om danning

Det finnes ulike former for danningsteorier og de ulike retningene bygger på ulik forståelse av eleven, noe som får konsekvenser for opplæringen i skolen. Nordahl (2010) tar utgangspunkt i tre hovedretninger innenfor dannelsessteorier, materielle, formale og dialektiske. Johansen (2006) tar også utgangspunkt i disse tre hovedretningene, men presenterer disse teoriene som dannelsesprosessen i tre ulike nivå. De tre nivåene er materiell, formell og dialektisk danning, som helhetlig er viktig for intellektuell læring. Dannelsesprosessen i de tre ulike nivåene foregår i samarbeid og samhandling mellom lærer/elev og elev/elev, og beskrives slik:

Samhandlingen setter fokus på elevenes livssituasjon. Gjennom sosial læring får elevene kjennskap til sine egne evner, ressurser og selvforståelse, der lærer og elever samhandler for å bli kjent med hverandres tanker, verdier, følelser og holdninger. På samme måte som lærer tar hensyn til faglige kunnskapsmål, dreier utdanningen seg om også å ta utgangspunkt i elevens individuelle livssituasjon. (s 142).

Materiell danning kjennetegnes i følge Nordahl (2010) av en sterk vektlegging av innholdets betydning i dannelsesprosessen. Konsekvensen kan bli at elevene primært skal gjenskape eller reprodusere den kunnskapen lærer formidler. Innenfor materiell danning er det lite rom for drøftinger, forståelse, vurderinger, selvhverdelse, kreativitet, kritisk sans og relasjoner. Elevens egenaktivitet og selvrealisering vil tillegges relativt liten betydning i opplæringen. Siden det blir lagt liten vekt på å forstå og ha kjennskap til eleven, er en forståelse av eleven som aktør i liten grad nødvendig. Johansen (2006) peker på at denne retningen har et klart objektivt forhold til læring og at det legges helt klare føringer i det pedagogiske arbeidet. Det er læreren som setter de faglige målene og arbeidet i klassen dreier seg om å nå disse målene.

Formell danning retter blikket mot den enkelte elev og aktiviteten eller metoden i seg selv blir viktigere enn innholdet. Dannelsesinnholdet tar utgangspunkt i elevens forutsetninger, både de personlige og faglige, og Johansen (2006) peker på at i dette kunnskapssynet blir den

pedagogiske og didaktiske arbeidsformen viktig og det faglige innholdet tonet ned. Elevenes egne ressurser må kartlegges og tas i bruk i læring. Dette potensialet for faglig utvikling må frigjøres og dermed bli brukt som ressurs hos den lærende. I følge Nordahl (2010) blir elevens egen aktivitet av sentral betydning og dannelsen vil blant annet bestå i å anvende ekspressive aktiviteter for å få elevene til å beherske metoder eller tenkemåter som kan anvendes på nye læringssituasjoner.

Dialektisk danning kan i følge Johansen (2006) betraktes som en syntese mellom materiell og formell danning. Innenfor denne teorien vektlegges elevenes egenaktivitet i dannelsesprosessen og den anses som en forutsetning for dannelsen. Når innholdet ligger innenfor elevens eget forståelsesnivå, antas det at dette fremmer og påvirker elevens egenaktivitet og engasjement. Innholdet skal ha mening for elevene, ikke bare reproduseres. Dialektikken ligger i følge Nordahl (2006) i den dialogen som må etableres mellom læreren og eleven:

Når dialogen ikke er til stede, står vi i fare for ikke å ta hensyn til elevens virkelighetsoppfatninger og verdier eller ønsker. Innenfor en dialektisk forståelse av dannelsen vil det derfor være hensiktsmessig å møte problematferd, lav motivasjon og dårlige læringsresultater ved å ta utgangspunkt i elevenes forståelseshorisont og gjennom den etablere dannelsesprosesser. (s. 93)

3.0 Metode

3.1 Metodiske valg

Da jeg skulle realisere mitt forskningsarbeid måtte jeg gjøre vurderinger og valg som ville få følger for forskerprosessen. Metoden måtte være hensiktsmessig, og den var avgjørende for om jeg som forsker ville klare å tilføre forskningsprosessen god og relevant informasjon vedrørende tema. Valget av forskningsmetode styres ut fra hva metodene har å tilby problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I forhold til mitt forskningsprosjekt var det ønskelig å finne gyldige fellesnevnerer vedrørende flere forhold tilknyttet tidligere elevers oppfatning av forskjellen mellom å være hjemmeboer

og borteboer. Samtidig skulle de skal beskrive forhold i grunnskolen som var med på å forberede dem til borteboertilværelsen og forhold i videregående skole som ivaretok dem som borteboere. Dette stiller store krav til metodevalg som innfallsvinkel og tilnærming til tema. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene bestemte jeg tidlig i prosjektet at det kunne være hensiktsmessig med en kombinasjon av en kvantitativ og kvalitativ tilnærming, da dette ville kunne gi mer utfyllende svar på problemstillinga og forskerspørsmålene.

3.1.1 Kvalitativ og kvalitativ metode

«I kvalitativ forskning er det snakk om data der informantars meninger, sjølførståing, intensjonar og holdningar kan stå sentralt» (Befring, 2007, s.29). Dette innebærer at jeg i min forskning kan komme nært på det feltet jeg skal forske på gjennom å få fram elevenes oppfatninger og synspunkter, og derved få tak i noen gullkorn som kanskje ellers ikke ville kommet fram. Nærhet til det jeg jobber med har alltid vært viktig for meg. Når man jobber tett på ulike mennesker i utvikling, er også fleksibilitet en svært viktig egenskap. Kleven (2002), framholder nettopp nærhet og fleksibilitet som viktige elementer når man skal få tilgang til kunnskap av dypere natur som ellers ville vært vanskelig å få tak i. Fleksibiliteten som ligger i de kvalitative metodene innebærer at en underveis i for eksempel et fokusgruppeintervju, kan ta avstikkere og i stedet følge nye og interessante momenter som fremkommer i løpet av intervjuet. Det er her jeg kan komme fram til en ny kunnskap. Jeg ønsker å få tak hvilke utfordringer elevene møter i borteboertilværelsen, hvilke forhold gjør at det er vanskelig og hvilke forhold gjør at det går greit. Det er elevenes egne opplevde erfaringer som kan svare best for dette.

Gjennom samtalene med tidligere elever ønsket jeg å belyse tema ut i fra det de har erfart, og bruke deres opplevelser til å finne noen områder som kan være til gjenstand for endring eller annen vektlegging. Derfor måtte jeg nært på, med fleksible, åpne og ustrukturerte. Jeg mente derfor en kvalitativ metode vil kunne tilby mye til min problemstilling og til forskerspørsmålet om hvordan det oppleves å være borteboer.

Mens de kvalitative metodene prioriterer nærhet, har de kvantitative metoder i følge Kleven (2007) forsøkt å objektivisere prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene. Dette kommer til syne gjennom både innsamlingen, analysen og tolkningen

av dataene. I kvantitativ metode brukes i stor grad ulike spørreundersøkelser og data er av den typen data som en får ved tellinger og målinger. Denne typen forskning, med sine objektive målinger og verdinøytralitet, sorteres ofte under den vitenskapsteoretiske tradisjonen som Befring (2007) kaller positivismen. Disse dataene analyseres i følge Skogen (2007) vanligvis ved hjelp av statistiske analysemetoder. Forskerens fagkunnskap er av betydning på forhånd når datainnsamlingsinstrumentet laget, og etterpå når resultatene skal analyseres og tolkes.

I dette forskningsprosjektet er både kvalitativ og kvantitativ metode blitt anvendt. Første ledd i datainnsamlingen foregikk ved hjelp av en kvantitativ spørreundersøkelse. Denne spørreundersøkelsen, ga i andre ledd, muligheter for å komme dypere i noen av funnene gjennom kvalitative intervju hvor det ble satt fokus på informantenes opplevelse av egen situasjon tilknyttet prosjektets tema.

Å bruke flere metoder for å belyse fenomener kalles triangulering. En triangulering gjør at data fra ulike metoder komplementerer hverandre, noe som igjen vil gjøre validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen bedre.

3.2 Valg av forskningsdesign

Forskningsdesignet er en slags overordnet plan på hvordan forskningsarbeidet skal gjennomføres og løses, og Befring (2007) sier at design er et forskningsopplegg. Skogen (2007) hevder at «kvalitative forskningsintervjuer med få informanter vil nesten alltid måtte bygge inn i et casedesign» (s. 52). Yin (2009) fremhever casedesignet som en foretrukken metode når forskningsspørsmålene vil ha svar på hvordan eller hvorfor, når forskeren har liten kontroll på variablene og når man skal studere fenomenene slik de forekommer i det virkelige liv. Befring (2007) fremhever casedesignet som en forskningsstrategi hvor det settes fokus på et tydelig, avgrenset studieobjekt som involverer et lite antall personer eller institusjoner.

Ordet case kan oversettes som et *tilfelle*. I følge Skogen (2007) kan vi ved å studere enkelttilfeller, lære mye om det fenomenet vi er interessert i. Et case kan, i følge Yin (2009), for eksempel være individer, små grupper og organisasjoner. Noen mindre konkrete case kan være relasjoner, beslutninger og prosjekter. I mitt forskningsprosjekt var «tilfellet» en gruppe elever som har gått ut fra den samme fådelte skolen for å ta videregående opplæring som

borteboere. Deres tanker, opplevelser og erfaringer fra deres levde liv i møtet med skolen, både grunnskolen og den videregående skolen, og borteboertilværelsen fikk komme fram. Ungdommenes holdninger og meninger som kom fram var med å belyse mitt tema, og ga meg noen svar på hvordan skolen kan møte denne elevgruppen på en best mulig måte.

Casedesignet egner seg dessuten godt til metodetriangulering. På bakgrunn av dette mente jeg at casedesignet vil egnet seg godt i min forskning.

Yin (2009) beskriver casedesignet ved hjelp av to dimensjoner med to kategorier i hver. Jeg skal undersøke ett case og måtte derfor bruke et singelcase. Jeg hadde 29 respondenter til spørreundersøkelsen og i tillegg fire informanter i en fokusgruppe. Disse analyseenheter sees på som en helhet innenfor casen, og analyseres i ett. Det blir derfor et sammensatt singelcase.

3.3 Utvalg

Når forskeren avgjør hvem som skal gi informasjon til å besvare problemstillingen, innebærer dette i følge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2005) å definere et utvalg som undersøkelsen skal baseres på. Den gruppa personer eller det fenomenet man ønsker å få kunnskaper om kalles for en populasjon. I følge Befring (2007) er utvalget det utsnittet av populasjonen som vi faktisk undersøker. Populasjonen i denne forskningsstudien har vært alle elevene som gikk på fådeltskole i ei lita øybygd i Nordland fylke, og som senere ble borteboere for å ta videregående opplæring. I alt 53 ungdommer gikk ut av denne skolen i løpet av en tidsperiode på 12 år (1999 – 2011). Alle ble invitert til å delta i spørreundersøkelsen. Ikke alle ønsket å delta, og ikke alle ble borteboere da flere bodde hos en av foreldrene i byen der den videregående skolen lå. I tillegg hadde noen bare gått siste del av ungdomsskolen i denne bygda og fant ikke undersøkelsen aktuell for seg. Undersøkelsen ble etter denne elimineringen sent ut til 31 personer. Til slutt satt jeg igjen med en netto respondentgruppe på 27 personer, noe som utgjør en svarprosent på 87 prosent.

Videre ble fire personer av de som hadde besvart spørreundersøkelsen plukket ut til å delta i et fokusgruppeintervju. For å få høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen som gis av informantene valgte jeg å benytte meg av det som Befring (2007) kaller et formålstjenlig utvalg. Informantene var alle personer jeg på forhånd visste hadde meninger og opplevelser jeg visst kunne tilføre prosjektet ny og god informasjon. Jeg valgte informanter av både de

som har gjennomført, og av de som ikke har gjennomført videregående opplæring. Det vil også være jevnt fordelt av de som har tatt yrkesfaglig og studieforbereidende studieretning. De som fullførte videregående utdanning er begge tilbakeflyttere og profesjonsutdannet. Av de som ikke fullførte videregående skole har den ene flyttet tilbake mens den andre fremdeles bor i byen. Begge kjønn var representert. Disse variasjonene blant informantene ble gjort fordi det var ønskelig å kunne se likheter og forskjeller og samle inn informasjon på et bredest mulig grunnlag, og det gjør utvalget mer representativt.

Da jeg selv har samarbeidet med noen av disse ungdommene i perioder av deres skolegang, og fremdeles har kontakt med alle, visste jeg at disse ville kunne gi meg svar på noe av det jeg håpet å komme fram til gjennom forskningsprosjektet. De opplevelsene og erfaringene disse ungdommene brakte ny viten inn i min forskning. Denne kjennskapen til informantene stilte høye krav og utfordringer til meg som forsker både når det gjaldt etikk, anonymisering og det å skape gode forhold under datainnsamlingen. Alle disse forholdene måtte behandles varsomt og reflektert slik at jeg kunne få fram de gode poengene. Dette blir drøftet videre under kapittel 3.7 om etikk.

3.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk ved intervju og spørreskjema. Spørreundersøkelsen ble brukt som en inngangsport til den empiriske delen av forskningsstudien. Den hadde til hensikt å finne noen tendenser i hvordan elevene hadde opplevd sine liv som hjemmeboere i fådelt skole og som borteboere i videregående skole. Gjennom denne kvantitative undersøkelsen oppdaget jeg flere interessante momenter som jeg ville ha en dypere forklaring på. Siden jeg var opptatt av å vite hvordan informantene mine har opplevd sin skolegang og livssituasjon gjorde jeg som Kvale (2009) oppfordrer: «hvorfor ikke spørre dem». Målet var å få tak i hvordan de utvalgte ungdommene har erfart og opplevd å være borteboer under skolegangen med de utfordringene dette bød på i ungdommenes liv. Jeg ønsket å forstå deres opplevelser ut i fra deres perspektiv. Med denne begrunnelse brukte jeg et kvantitativt spørreskjema og det kvalitative forskningsintervju som metode for innsamling av data.

3.4.1 Spørreskjema

Å lage et godt spørreskjema er et hardt og krevende arbeid, og for et godt utbytte av innsamlingsmetoden stilles det en del krav til utformingen av spørreskjema. Holand (2007) påpeker at denne metoden er krevende fordi forskeren ikke har interaksjon med informantene.

Det finnes noen regler og rutiner ved konstruksjon av et spørreskjema. Kleven (2007) påpeker følgende retningslinjer for spørsmålene. De skal være entydige og skrevet i et klart og enkelt språk. Spørsmålene spør om bare en ting av gangen. De bør være forståelige og forstås likt av alle, både respondentene og forskeren. Spørsmålene bør ikke være ledende fordi dette kan påvirke svarene.

I følge Holand (2007) er det mest vanlig å bruke lukkede spørsmål. Et spørsmål er lukket når svaralternativene fremgår av spørreskjemaet. Kleven (2007) påpeker at fordelen med dette er at det er effektivt og tidsbesparende for den som skal besvare spørreskjema og at det letter bearbeidingen av de besvarte skjemaene mye. «Svaralternativene bør oppleves rimelige og tydelige av dem som skal besvare spørreskjemaene, og hver respondent bør kunne finne et alternativ som passer rimelig godt til det han ønsker å gi uttrykk for gjennom sitt svar» (s.72).

Spørreskjemaet startet med noen demografiske variabler som var enkle å håndtere. Holand (2007) påpeker at dette gjør at vi kan plassere vedkommende i en sosial kontekst. Det er dessuten viktig med lette innledende spørsmål i en undersøkelse. De viktigste, vanskeligste og mest emosjonelle spørsmålene kommer i en hoveddel. I spørreskjemaets hoveddel benyttes det hovedsakelig verdiladete spørsmål. I følge Holand (2007) brukes slike spørsmål til å måle holdninger, motiver, opplevelser og preferanser. Et vanlig instrument for å måle holdning til et objekt er en såkalt Likert-skala. En Likert-skala består av en rekke utsagn med lukkede svarmuligheter. Svarene gir uttrykk for grad av enighet med utsagnet. Hvert utsagn må i følge Befring (2007) gi uttrykk for ønskelig atferd, og ikke representere konkrete standpunkt til faktiske forhold. I dette prosjektets spørreundersøkelse skal respondentene ta stilling til hvor godt en påstand passer til deres situasjon på en skala fra en til fem, hvor en passer lite godt og fem passer svært godt til hvordan de opplevde sin situasjon. Mot slutten av undersøkelsen gis det mulighet for å utdype noen svar med mer beskrivende tekst.

Utsagnene til hvert spørsmål er kommet til ut i fra min førteoretiske forståelse av de ulike temaene. Det kunne vært laget flere utsagn for å “tappe” områdene i større grad, men ut i fra den teori og virkelighet jeg kjente til da utsagnene ble utformet falt valget på det jeg anså som mest sentralt. Samtidig måtte jeg begrense antall utsagn slik at datamaterialet skulle bli håndterbart i analyse og drøfting innenfor rammen av dette prosjektet. Spørsmålene inneholder fra fire til 18 utsagn. Videre følger et eksempel på hvordan utsagnene er kommet til: I kapittel 2.3.2 er min førteoretiske forståelse av danning i skolens læringsmiljø er beskrevet. Blant annet er bruk av kognitive strategier, elevmedvirkning og problemløsning nevnt som viktige elementer. Ut i fra hva det jeg beskriver at dette innebærer gjorde jeg et utvalg og formulerte utsagnene til spørsmål 8, om hvordan respondentene opplevde sitt læringsmiljø i fådeltskolen.

1. Jeg følte meg godt faglig rustet da gikk ut fra ungdomsskolen
2. Jeg lærte om hva det ville forventes av meg i videregående skole
3. Jeg lærte å sette opp regnskap og budsjett for en hybelboer
4. Jeg fikk ta selvstendige valg i skolearbeidet
5. Jeg fikk være med å drøfte meg fram til beslutninger
6. Jeg fikk oppgaver som var tilpasset mine evner og forutsetninger
7. Jeg visste alltid hva som var målet med arbeidsoppgavene jeg gjorde
8. Jeg fikk god trening i å bruke varierte arbeidsmetoder
9. Jeg fikk nyttig vurdering på det arbeidet jeg gjorde
10. Jeg fikk være med å vurdere eget arbeid
11. Jeg visste hva som skulle til for å forbedre meg
12. Jeg lærte meg å planlegge og gjennomføre eget arbeid
13. Jeg fikk være med å løse problemer selv
14. Vi pratet mye om hvordan det kunne bli når vi flyttet for oss selv på skolen
15. Jeg var godt motivert for skolearbeidet
16. Jeg hadde god arbeidsinnsats i timene
17. Jeg fikk bruke elevaktive arbeidsmetoder som f.eks. entreprenørskap, undersøkelser, forske, presentere
18. Jeg fikk gjøre arbeider/oppgaver hvor jeg fikk stille spørsmålene

Spørreundersøkelsen med alle spørsmål og utsagn finnes i vedlegg 2.

I ettertid, og sett i lys av den hermeneutiske sirkel, har mitt ståsted forflyttet seg. Jeg ser at noen av utsagnene er overflødige, og at jeg med fordel kunne ha tatt med andre utsagn på noen av spørsmålene for å få et mer presist bilde av det feltet jeg har forsket på.

Forhold som omtalt i dette kapittelet er viktig både for svarprosent og svarkvalitet. I følge Holand (2007) er et frafall på over 50 prosent er det meste som kan aksepteres før utvalget ikke lenger er representativt for populasjonen. En svarprosent på mellom 60 prosent og 70 prosent er tilfredsstillende. Denne undersøkelsen hadde en svarprosent på 87 prosent, noe jeg kan si meg meget fornøyd med. Appell om deltagelse på grunn av undersøkelsens viktighet kan bidra til å øke svarprosenten. Det ble brukt et nettbasert program, SurveyMonkey, for å samle inn kvantitative data. Respondentene fikk tilgang til undersøkelsen ved å bruke en lenke tilsendt med e-post. Nettbaserte undersøkelser gjør det enkelt for unge mennesker å svare, og det kan være med å øke svarprosenten. Påminnelse ved elektronisk eller telefonisk kontakt er også mulig i dette prosjektet og ble benyttet ovenfor noen av informantene.

3.4.2 Intervju

Johnsen (2007) sier at hvis du ønsker å vite noe om hvordan mennesker ser på og vurderer livet sitt og de sammenhenger de står i, bør du snakke med dem eller stille dem noen aktuelle spørsmål. Når intervjuet arter seg som en fri samtale med tema, generelle spørsmål og problemstillinger, sier Befring (2007) at intervjuet er ustrukturert. Kleven (2002) sier at intervjueren i det ustrukturerte intervjuet har klart for seg hva intervjuet skal handle om og hvordan det skal begynne, men at resten blir til mer eller mindre underveis. Jeg ønsket at mitt intervju skulle sirkle omkring noen forhåndsbestemte spørsmål og tema, samtidig som det skulle være åpent for utdypinger og avstikkere. Derfor falt valget på et semistrukturert intervju. Ryen (2010) kjennetegner det semistrukturerte intervjuet ved at tema og hovedspørsmål er planlagt på forhånd, men at spørsmålsformuleringene og rekkefølgen ikke er fastlagt i detalj. Med et semistrukturert intervju kunne jeg fremdeles bevare fleksibiliteten, samtidig som det vil hjelpe meg å holde meg til tema. Kvale (2009) fremhever et semistrukturert livsverdensintervju som spesielt egnet når temaer fra dagliglivet skal forstås ut i fra intervjupersonenes egne perspektiver. I forberedelsene utformet jeg en intervjuguide som kom inn på de forholdene og tema jeg ønsket belyst (intervjuguide, vedlegg 3).

Når det gjelder intervjuets struktur fulgte jeg Ryens (2010) råd. Åpningen vil foregikk med noen spørsmål rundt dagligdagse tema. I denne “oppvarmingsfasen” lå det rom for småprat, og jeg ville på nytt bekrefte deres konfidensialitet. Føler informanten seg bekvem og trygg gjennom den innledende fasen vil dette åpne for å hente mer ut av hovedfasen.

I intervjuets hovedfase lot jeg informantene fortelle sine egne opplevelser på sin egen måte. Intervjuguiden inneholder noen få tema og stikkord, men det var viktig å formidle til informantene at deres opplevelser og historier var viktige. Spørsmålene ble sortert inn i hovedområder. En annen viktig side ved intervjuet var å lage en god situasjon hvor informantene åpner seg og forteller det jeg vil ha tak i. Dette beskriver Kleven (2002) godt: «Man må kunne følge utviklingen i samtalen og fange opp interessante momenter som dukker opp underveis, og man må være i stand til å kunne stille på sparket de gode små tilleggsspørsmål som fører samtalen videre» (s. 75). I tillegg til å være godt forberedt på temaene i intervjuguiden måtte jeg også ha reflektert rundt hvordan jeg kan være mest mulig fleksibel underveis i intervjusituasjonen. Jeg måtte kunne vike fra intervjuguiden underveis hvis det var hensiktsmessig for å få tak i gode poeng. Videre var jeg forberedt på at intervjuet kunne ta uventede vendinger.

Oppfølgingsspørsmål ble tatt i bruk dersom jeg syntes jeg hadde fått temaet litt for lite belyst. Varsomt tok jeg i bruk noen teknikker for å få flyt og drive intervjuet framover. Ryen (2010) gir noen eksempler på slike teknikker. Man kan pumpe informanten framover med lyder som “mm, be de fortelle noe mer, spørre etter eksempler eller bruke formuleringer som “ hvis jeg forstår deg rett, så sier du at....”. Dette ble spesielt viktig i forhold til mine informanter. Det de snakket om lå noen år tilbake i tid, og det ville nok ha vært lettere å snakke om forhold i nåtid. Ryen (2010) anbefaler også at man unngår ledende spørsmål, ja/nei-spørsmål og spørsmål som ikke gir informanten anledning til å svare på dem enkeltvis. Sistnevnte kalles multiple spørsmål, og da vil jeg som forsker kunne gi intervjuet retning, og mitt syn vil prege informanten.

I avslutningen av intervjuet ble det viktig å skape en positiv slutt. Ryen (2010) anbefaler at man kort gjennomgår og oppsummerer de viktigste delene av intervjuet. Intervjusituasjonen skal oppleves positiv av informanten. Det kan være at de følte at deres mening ville kunne være med å påvirke positivt for noen andre i lignende situasjon i framtiden. Jeg holdt muligheten åpen for å ta kontakt på nytt, begge veier, dersom det skulle være nødvendig.

3.4.3 Narrativt intervju

Innenfor det semistrukturerte intervjuet med åpne spørsmål rundt tema, ønsket jeg at intervjuet skal ha en narrativ tilnærming. I følge Kvale (2009) fokuserer Narrative intervjuer på «de historiene intervjupersonene forteller, på handlingene i og oppbyggingen av fortellingene. Historiene kan dukke spontant opp under intervjuet eller bli framkalt av intervjueren» (s.165). Jeg kunne hente mye kunnskap ut av ungdommenes fortellinger. Jeg spurte informantene direkte etter fortellingene, men var også forberedt på at de kunne komme av seg selv. Min erfaring er at unge liker å beskrive fenomener og begreper gjennom eksempler eller historier. Når historiene kom måtte jeg være meget bevisst min rolle som lytter. De fikk fortelle uavbrutt og uten at jeg brøt inn med mine meninger eller kommentarer.

For intervjueren i et slikt type intervju, blir det svært viktig med Kvaless (2009) ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren; kunnskapsrik, strukturert, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. Spesielt vil jeg trekke frem kriteriet om vennlighet. Siden jeg ville ha fram de gode historiene og gullkornene ble det avgjørende at jeg lot intervjupersonene snakke ut, og lot de følge sine egne tanker. Jeg måtte være forberedt på at temaene jeg tar opp kunne være følelsesladede for ungdommene og at de kunne forbindes med tidligere negative opplevelser. Jeg var og forberedt på at det kunne komme opp både provoserende og til dels sårende meninger i forhold til den posisjonen jeg tidligere har hatt til disse elevene. Da måtte det i så fall være klart for meg at formålet med denne situasjonen er å skape ny kunnskap og viten. En liten forsikring til informantene om at slik informasjon også var velkommen ble gjort. Skulle det komme kunnskap ut av intervjuet, måtte jeg skape forhold som skaper tillit og et godt samspill. Tilknyttet dette forskningsprosjektet var jeg på forhånd usikker på om spørsmål om informantenes tanker og opplevelser tilknyttet utfordringer i borteboersituasjon og rundt det å slutte videregående skole kunne oppfattes som nærgående og vanskelig å svare på. Dette virket som det var uproblematisk for informantene å snakke om, og jeg opplevde at de ga meget ærlige svar. Jeg tolker dette som at det nødvendige tillitsforholdet var opprettet.

Intervjuene foregikk på en uformell arena hvor informantene følte seg trygge og hvor vi kunne ha samtale uforstyrret. Varigheten av intervjuet var omtrent en og en halv time, og det ble organisert som et fokusgruppeintervju.

I et fokusgruppeintervju får informantene komme sammen og reflektere rundt og sammenligne sine erfaringer. I følge Kvale (2009) kjennetegnes denne formen for intervju ved en ikke-styrende intervjustil. Her ønsket jeg å få tak i refleksjoner og synspunkter rundt emnet. I denne intervjusituasjonen vil jeg som forsker ha en rolle som moderator. Jeg presenterer emnene som skal diskuteres, legger til rette for utveksling av synspunkter og sørger for en åpen og god atmosfære. Ved et slikt gruppeintervju vil ungdommen selv få en mer fremtredende rolle og jeg holder meg mer lyttende utenfor gruppen. Jeg tror dette ga muligheter for å hente ut enda mer av informantene. I følge Kvale (2009) fokuserer den på individet og ser bort i fra hvordan personen er en del av sosiale samspill. Jeg håper, gjennom mitt fokusgruppeintervju, å kunne imøtekomme denne kritikken.

3.4.4 Prøveintervju og forhåndstesting av spørreskjema

I følge Kvale (2009) må intervjuferdigheter læres gjennom praksis. Som forsker må jeg øve på å være i intervjusituasjonen og øve på de ferdigheter som blant annet er beskrevet i forrige avsnitt. Derfor måtte jeg gjennomføre et prøveintervju. Dette er påkrevd i en kvalitativ studie og et prøveintervju må gjennomføres med så tilnærmet like informanter som mulig. Jeg gjorde avtale med en ungdom i en lignende situasjon som var prøveinformant. Da fikk jeg mulighet til å reflektere rundt spørsmålene i intervjuguiden og om spørsmålene blir stilt på en måte som gjorde at jeg som intervjuer tappet informanten for så mye kunnskap som mulig. Jeg fikk en pekepinn på om spørsmålene var stilt på en måte som er forståelig for ungdommen. I og med at jeg vil ha frem fortellingene og historiene blir det viktig at jeg kjenner intervjuguiden så godt at den ikke vil styre samtalen. Jeg må øve på å være åpen og fleksibel i forhold til spørsmålene. Det å lytte til informanten og ikke påvirke informanten med mine meninger har jeg hatt spesielt fokus på, da jeg vet dette kan være en utfordring for meg. I prøveintervjuet fikk jeg reflektert rundt om min rolle som intervjuer gjorde informanten trygg, og om jeg klarte jeg å skape god kommunikasjon og et tillitsforhold. Slike forhold er også viktige å fange opp og det var spørsmål jeg stilte prøveinformanten. Jeg fikk også mulighet til å reflektere over de etiske forholdene rundt intervjusituasjonen.

Jeg hadde stor nytte av å gjennomføre en pretest av spørreskjemaet. Dette foregikk ved at spørreundersøkelsen ble sendt ut til noen personer som var representative for enheten, men som ikke skulle delta i selve studien. Her fikk jeg tilbakemeldinger om eventuelle

tvetydigheter i spørsmålsformuleringen. Videre var det noen spørsmål som kunne være vanskelige å besvare, og som trengte omformulering og presisering. I tillegg fikk jeg nyttig erfaring i å bruke det elektroniske programmet.

3.5 Analyse av forskningsdata

Når spørreundersøkelsen var besvart begynte jeg å analysere de dataene jeg hadde innhentet. Som tidligere nevnt besto spørreskjema av både lukkede og åpne spørsmål. De fleste lukkede spørsmålene besto av utsagn respondentene skulle ta utsagn til og vurdere i hvilken grad de passet med sine opplevelser på en skala fra 1 til 5. Det ble gjort statistiske beregninger av dette datamaterialet. Spørreundersøkelsen hadde til hensikt å få et overblikk over hvordan gruppen som helhet hadde opplevd ulike forhold i hjemmeboer- og borteboertilværelsen, og identifisere noen tendenser i dette. For å komme nærmere problemstillinga og for å kunne finne noen årsaksforklaringer hos de som sluttet ble intervjuguiden laget på bakgrunn av denne analysen.

Etter at fokusgruppeintervjuet var gjennomført, startet jeg på arbeidet med å analysere de dataene jeg har innhentet. Jeg satt med et stort datamateriale som måtte gjøres oversiktlig og håndterbart for andre. Ryen (2010) sier at analyse av kvalitative data innebærer å redusere datamengden, og at det er en prosess som skal bringe struktur og mening inn i de innsamlede data. I følge Tjora (2012) har den kvalitative analysen som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap på det som er forsket på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet. Videre anbefaler han at en innfallsvinkel i empirien kan være å spørre seg «hva er det mest interessante her».

Med dette som utgangspunkt startet arbeidet med koding. Dette gjorde jeg med de åpne spørsmålene i spørreskjema og med intervjuet. Det kan i følge Tjora (2012) være lurt å starte med ett dokument, opprette koder og deretter gå videre til neste dokument og fortsette med de samme kodene, eventuelt å opprette nye. Tjora (2012) anbefaler en tekstnær koding av analysedata, og ikke variabeltenkning. Videre sier han at «alle kodene beskriver generelle temaer som intervjuet handler om, eller som vi kan sortere empirien etter» (s.182). Jeg gjennomgikk mine data for å finne disse temaene gjennom de ordene og uttrykkene som beskriver de ulike delene av materialet mitt.

Videre ble dataene kategorisert. Dette arbeidet består i følge Tjora (2012) av å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper. I dette arbeidet vil det være problemstillingen og empirien som bestemmer hva som er relevant. Kategoriene dannet utgangspunkt for hvilke hovedtemaer jeg ville ha med i analysen. Slik strukturerte den undersøkelsens resultatdel. Ryen (2010) påpeker at det er viktig å forstå at de kategoriene som framkommer er analytikerens. Dette betyr at jeg som forsker vil være med å farge analysen med min forståelse. Andre forskere ville kanskje brukt andre kategorier.

3.6. Kvalitet i forskningsprosjektet

Som forsker er det viktig å tilstrebe så god kvalitet på forskningen som mulig. Dette handler om at forskningen skal være pålitelig og gyldig. Dette må jeg som forsker vurdere gjennom hele forskningsprosessen. Tjora (2012) fremhever de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet.

3.6.1 Reliabilitet

I følge Tjora (2012) handler reliabilitet om pålitelighet. Mitt valg av forskningsprosjekt er tatt på grunnlag av mitt engasjement for tema. Mange vil hevde at dette vil kunne påvirke resultatene, men som Tjora (2012) framhever, kan ikke fullstendig nøytralitet eksistere i kvalitativ forskning, men at forskerens engasjement også vil kunne betraktes som en ressurs. Min bakgrunn og forforståelse har vært til hjelp i utformingen av spørsmålene. Selv om det ikke vil være mulig å være helt subjektiv, måtte jeg riktignok hele tiden være bevisst at jeg ikke prøvde å påvirke dataene, hverken under intervjuene, i spørreskjemaet eller i analysen og presentasjon av resultatene, i en retning. Som forsker må man ikke være forutinntatt, men heller være åpen for alle momenter som kommer inn. Her ligger kjernen i mitt formål med forskningsprosjektet. Jeg ønsker å få fram det litt spesielle, ut i fra ungdommens forståelse, det som kanskje ikke er belyst så mye i tidligere forskning. Jeg har brukt flere av ungdommenes direkte sitater og redegjør for hvordan disse er valgt ut. Dette vil i følge Tjora (2012) styrke påliteligheten til undersøkelsen.

I følge Kvale (2009) handler reliabilitet også om hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Både spørreskjema og intervjuguide er utformet på en måte som gjør at de kan benyttes på andre lignende utvalg, og under gjenskaping av noen lunde samme forhold vil resultatene kunne reproduseres av andre forskere.

3.6.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet, og i følge Tjora (2009) knyttes gyldighet til spørsmålet om de svarene vi finner i forskningen, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille. I det følgende kommer jeg til å ta for meg begrepsvaliditet, indre- og ytre validitet.

Skal forskning kunne bidra med verdifulle opplysninger og kunnskaper må vi i følge Kleven (2002) operasjonalisere begrepene så godt vi kan. Dette kalles begrepsvaliditet, og han beskriver det som følger: «Samsvaret mellom teoretiske begrep og det begrep vi har lyktes i å operasjonalisere» (s. 63). Videre fremhever Johnsen (2007) at forskningsspørsmålets operasjonaliserte begreper i stor grad skal være tilknyttet intervjuguidens spørsmål.

I følge Kleven (2012) innebærer indre validitet at «man kan stole på den tolkningen som fremsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler» (s. 41). I mitt forskningsprosjekt beskrives i stor grad ungdommenes opplevelser med sin skolegang og bosituasjon, og jeg forsøkte å forstå hvorfor det var slik. Jeg har ikke satt i gang noen tiltak for å forsøke å forbedre en tilstand under selve prosjektgjennomføringen. Kleven (2002) kaller dette en kartleggingsstudie hvor mange variabler studeres, uten at man i utgangspunktet har noen klar inndeling i uavhengige og avhengige variabler. Jeg kan for eksempel forvente å finne sammenheng mellom elevenes danning i grunnskolegangen sett opp imot hvordan de mestrer borteboertilværelsen. I en relativt liten studie med få informanter må jeg kunne gjøre rede for ulike tolkningsmuligheter. Jeg vil altså søke etter å finne alternative forklaringer.

Spørsmålet om ytre validitet blir viktig å vurdere i mitt forskningsprosjekt. Dette innebærer i følge Kleven (2002) å stille spørsmål om resultatenes gyldighetsområde. Hvilke personer er resultatene gyldige for, og hvilke situasjoner er resultatene gyldige i? Videre hevder Kleven (2002) at «dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjonene som er relevante utfra undersøkelsens problemstilling, sier vi at

undersøkelsen har god ytre validitet» (s. 160). Skal jeg kunne trekke noen konklusjoner for en større gruppe personer enn de som har deltatt i undersøkelsen, må man i følge Kleven (2002) stille spørsmålet om representativitet for populasjonen. I mitt forskningsprosjekt er populasjonen ungdom som har flyttet fra hjemplassen og som må bo alene for å ta videregående opplæring. Jeg har ikke foretatt en tilfeldig utvelgelse, men valgt informanter som er “godt innenfor” slik begrepet er operasjonalisert. Jeg vet de har hatt mange, både positive og negative, opplevelser i møtet med begge skoleslagene og borteboersituasjonen. Jeg har riktignok valgt ut informanter av begge kjønn.

3.6.3 Generaliserbarhet

Å generalisere vil i følge Kvale (2009) si hvorvidt resultatene er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. For denne studien kan en innvendig være at alle informantene kommer fra samme grissgrendte strøk og at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. I følge Kvale (2009) er dette også en kritikk til det kvalitative intervjuet som metode.

Selv om man på den ene siden kan si at man ikke kan overføre kunnskapen til andre personer og situasjoner, kan vi ikke på den andre siden si at resultatene ikke er uten verdi for oss når vi har med enkeltpersoner å gjøre. Mange vil kunne kjenne seg igjen i de situasjonene og historiene som informantene beskriver, selv om man ikke statistisk kan generalisere. En analytisk generalisering involverer i følge Kvale (2002) «en begrunnet vurdering av hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (s. 266). Det vil være mulig å gjøre en analyse av likhetene og forskjellene mellom caset i forskningsprosjektet og nye situasjoner. Dette passer godt med formålet for dette prosjektet. Slik vil jeg kunne si at funnene vil ha en overføringsverdi. Det blir da viktig at jeg gjør fylldige beskrivelser og grundige analyser.

3.7 Etikk

Jeg har forsket på mennesker med opplevelser, følelser og holdninger knyttet til deres møte med skolen og mennesker de har samhandlet med. Da blir det spesielt viktig å tenke på de etiske utfordringer dette medfører. De etiske spørsmålene må man ha med seg gjennom alle

ledd av forskerprosessen. Respekt for medmennesket, både i kommunikasjon og i databehandling, blir viktige aspekter.

Det var mange spørsmål jeg måtte stille meg og reflektere rundt før jeg satt i gang med datainnsamlingen. Hvilke konsekvenser kan det ha for informantene å delta i forskningsprosjektet? Jeg berører et tema hvor jeg vet at informantene har hatt både negative og positive opplevelser og har vært i svært følelsesladete situasjoner. Vil jeg rippe opp i gamle følelser fra en periode de anser som et tilbakelagt kapittel? Vil de kunne synes det er godt å få fortelle om vanskelige og gode møter med skolen og sin livssituasjon og oppleve å bli lyttet til? Vil informanten benytte seg av muligheten til å virkelig tømme seg følelsesmessig fordi noen endelig hører på dem? Til det siste spørsmålet ble det viktig med en rolleavklaring i forkant.

Spørsmålet i forhold til konfidensialitet kommer igjen i flere faser av forskningsprosessen. Informantene må være trygge på at deres identitet ikke avsløres. Kvale (2009) viser til hvilke hensyn man må ta i forhold til konfidensialiteten gjennom intervjuets forskningsstadier. I planleggingsfasen sikres konfidensialiteten ovenfor informantene. Det ble informert om konfidensialitet i informasjonsskrivet som gikk ut til alle som ble forespurt om å delta i forskningsprosjektet. I oppstarten av intervjusituasjonen ble dette igjen påpekt, også for å hindre at de ikke skulle holde igjen informasjon på grunn av tvil til dette. I intervjurapporten ble konfidensialiteten kartlagt. Garanti om anonymitet er også viktig for å oppnå den nødvendige tryggheten hos respondentene i spørreskjemaet. Når selve rapporten ble utformet sikret jeg konfidensialiteten blant annet ved å hele tiden tilfeldig veksle med å henvise til kjønn og ikke referere navn på steder eller andre ting som kunne forbinde informantene til sted eller personer. Hvilke konsekvenser den offentlige rapporten vil ha for intervjupersonene ble også tatt i betraktning.

3.8 Vitenskapsteoretiske refleksjoner i et hermeneutisk perspektiv

Hermeneutikk handler i følge Fuglseth (2007) om å tolke den informasjonen andre gir oss. Vi tolker det som skjer i en samtale, det vi leser i en tekst eller andres handlinger. Når vi tolker, overfører vi dette til andre uttrykk. Vi setter egne ord på det vi har tolket og vår forståelse kommer til uttrykk. I mitt forskningsprosjekt skal jeg samle både kvantitative og kvalitative

data fra et felt jeg har jobbet med i 12 år. Dette innebærer at jeg skal tolke data fra både et faglig felt jeg kjenner godt til, samtidig som jeg også kjenner de fleste informantene. Dette er nettopp noe som kjennetegner ei lita bygd. Dette gjør at min forforståelse står sterkt. Den kan bli en trussel mot å behandle data objektivt. Jeg kan fort gå i fella med å lete etter ting jeg “allerede ser”. På den andre siden er forforståelsen nødvendig. Den har blant annet ført til at det er dette feltet jeg har lyst til å forske på.

Valget av tema er også et resultat av min forforståelse. Jeg har lenge vært opptatt av dette emnet. Jeg har lest mye litteratur, noe som også vært med å forme min forforståelse. Mine holdninger og handlinger ovenfor elevgruppen har endret seg etter som min forforståelse har endret seg. Jeg har utvidet min horisont, men den vil alltid være en del av helheten, og den vil stadig endre seg.

I følge Fuglseth (2007) var et vesentlig poeng for Gadamer, hermeneutikkens fremste teoretiker på 1900-tallet, å se hvilken rolle tolkeren selv og tolkerens tradisjon har for resultatet. Med min forforståelse og ståsted har jeg tatt meg selv inn i tolkningsprosessen, og den vil farge og påvirke det jeg forsker på. Jeg må være bevisst min forforståelse og subjektivitet gjennom hele min forskningsprosess.

Valget av kvalitativ metode bunner i hvilket ståsted jeg har som menneske. Innenfor dette emnet, er jeg opptatt av nærhet til mennesket og relasjoner. Dette vil være vanskelig å oppnå i en ren kvantitativ forskning. Når jeg skal forske på dannelsen i et læringsmiljø for en helt spesiell gruppe elever, må jeg nært på for å få tak i det litt spesielle.

4.0 Forskningsfunn og drøfting

4.1 Den kvantitative spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble brukt som en inngangsport til den empiriske delen av forskningsstudien. Den hadde til hensikt å finne noen tendenser i hvordan elevene hadde opplevd sine liv som hjemmeboere i fådelt skole og som borteboere i videregående skole. I tilknytning til dette var hensikten med den kvantitative undersøkelsen å belyse følgende momenter:

- Hva var gjort i fådeltskolens dannelses og læringsmiljø som forberedte elevene på å bo borte?
- Hvordan opplevde ungdommen borteboertilværelsen, og hvilke utfordringer ga den?
- Opplevde elevene store forskjeller i de to ulike miljøene og hva var ulikt?
- Hva i den opprinnelige tilværelsen i hjembygda savnet elevene da de flyttet for seg selv?

For de som sluttet i videregående opplæring ønskes også disse forholdene belyst:

- Når i tidsforløpet valgte elevene å avslutte videregående skole?
- Hva var hovedårsakene til at elevene sluttet?
- Kan noen av disse forholdene ligge i utfordringene som borteboertilværelsen fordrer?

Den gruppen som ikke hadde fullført videregående skole ble sammenlignet med gruppen som helhet. Dette ble gjort for å prøve å identifisere noen områder denne gruppen skilte seg ut på i forhold til hele gruppen.

4.1.1 Kjennetegn ved elevene

Utvalget for denne forskningsstudien har vært elever som gikk på fådeltskole i ei lita øybygd i Nordland fylke i tidsrommet 1999 – 2011, og som senere ble borteboere for å ta videregående opplæring. Undersøkelsen ble sendt ut til 31 personer og til slutt satt jeg igjen med en netto respondentgruppe på 27 personer, noe som utgjør en svarprosent på 87 prosent.

Blant de spurte er det 16 menn og 10 kvinner. Det vil si at det var 62 prosent menn og 38 prosent kvinner.

Jeg undersøkte hvordan elevene bodde da de gikk på videregående skole. Det viste seg at de aller fleste hadde hybel som boform i denne perioden. 70 prosent av ungdommen flyttet på

hybel alene, og 15 prosent flyttet på hybel sammen med noen andre da de begynte på videregående skole i byen. Kun 15 prosent bodde på hybel hos noen andre i familien. Et tilbud om hybelhus eller vertsfamilier finnes ikke i den byen disse elevene flyttet til.

Analysen viser hvordan respondentene fordeler seg i valg av studieretning. Det fordelte seg jevnt mellom de som valgte studieforbereidende og yrkesfaglig studieretning, henholdsvis 48 prosent og 52 prosent. Av de som valgte yrkesfaglig studieretning var 55 prosent menn og 45 prosent kvinner. Tilsvarende fordelte det seg med 44 prosent menn og 56 prosent kvinner på studieforbereidende. Denne fordelingen stemmer godt overens med fordelingen på landsbasis i følge data fra SSB (2012).

På spørsmålet om ungdommen har fullført og bestått videregående opplæring svarer 70 prosent av respondentene ja, og 30 prosent nei. Jeg undersøkte også sammenhengen mellom frafall fra videregående skole og studieretning. 44 prosent av de som gikk yrkesfaglig studieretning har ikke fullført, mens samme tall for studieforbereidende er 15 prosent. Ved sammenligning av kjønn og frafall finner man at 61 prosent av mennene fullførte mens 39 prosent ikke fullførte. For kvinner fullførte 82 prosent mens 18 ikke fullførte. Dette samsvarer i følge SSB (2013) også med tall på landsbasis. Flere studier viser til at frafallsprosenten er høyere hos borteboere (Solstad 2006, Rønning og Wiborg 2006). Dette finner jeg ikke støtte for i mine data, men tatt i betraktning at ikke alle takket ja til å delta i undersøkelsen er dette usikre tall. Sammenlignet med mange borteboere i Finnmark har nok borteboerelevne i denne undersøkelsen kortere avstand til hjemmet og dermed større muligheter til oppfølging fra hjemmet. Dette kan også si noe om hvorfor jeg ikke finner samme tendenser i mitt materiale.

Undersøkelsen tok også sikte på å finne ut hvor mange elever som hadde sosiale- og emosjonelle vansker og/eller lærevansker. 6 respondenter oppga at de hadde en form for slike vansker i grunnskolen. 2 av disse elevene gikk studieforbereidende og fire yrkesfaglig studieretning. Av disse 6 er det kun 1 som ikke har fullført og bestått videregående skole. Dette funnet gjorde at jeg valgte å gjøre en dypere analyse på denne variabelen.

4.1.2 Fådeltskolen og hjemmemiljø

Den første delen av spørreundersøkelsen inneholdt spørsmål som skulle være til hjelp for å besvare forskningsspørsmålet om hva som ble gjort i fådeltskolen for å forberede elevene på å bo borte. Videre var et av forskningsspørsmålene å finne ut om hva som er forskjellen ved å være hjemmeboer i ei lita bygd kontra å være borteboer i en by. Denne første delen tar sikte på å beskrive tilværelsen som hjemmeboer, slik respondentene opplevde den. For å finne svar på hva som ble gjort på å forberede elevene på en tidlig borteboertilværelse ble det stilt spørsmål som omfatter ansvar og praktiske ferdigheter, sosiale forhold i hjembygda og læringsmiljøet i fådeltskolen. Her skulle respondentene ta stilling til hvor godt ulike utsagn passet sine opplevelser på en skala fra en til fem, hvor 1 = passer lite godt, og 5 = passer svært godt. Noen av spørsmålene hadde også muligheter for åpne svar for å gi utdypende eksempler på noen av utsagnene. I det følgende presenteres og diskuteres elevenes svar på spørsmålene.

4.1.2.1 Elevenes deltagelse i ansvarsoppgaver i fådeltskolen for å forberede elevene på tidlig borteboertilværelse

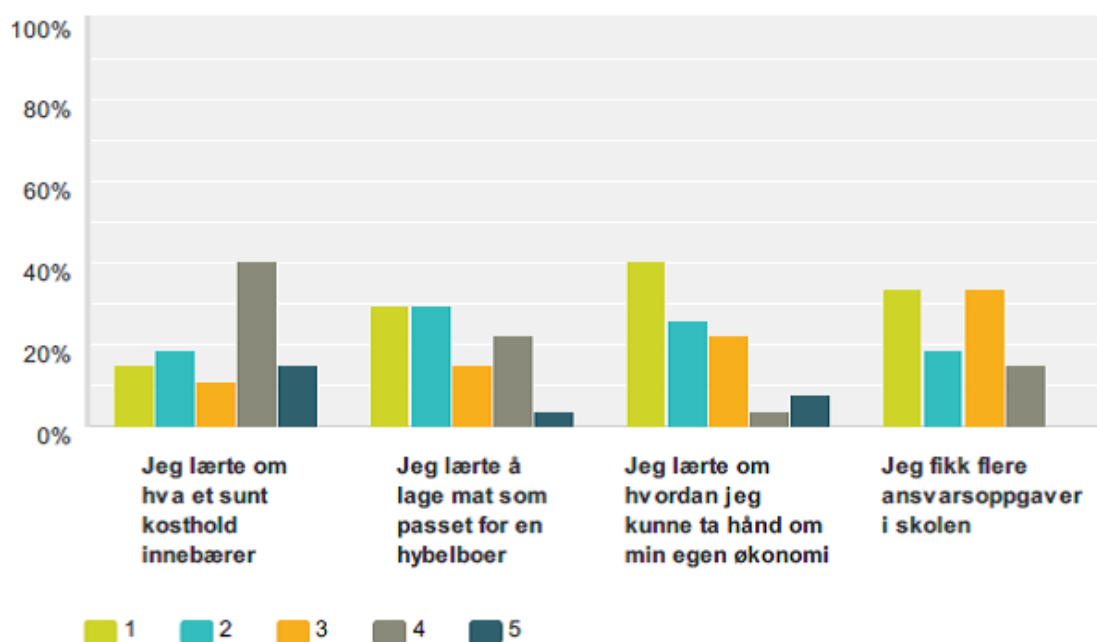


Fig. 1 - Ansvarsoppgaver i fådeltskolen

Dette området omfavnet noen av de praktiske ansvarsoppgavene ungdom vil komme til å møte i borteboertilværelsen som for eksempel å kunne lage sunn mat som passer for en

hybelboer. Videre ble det undersøkt om ungdommen hadde fått lære om hvordan de kunne ta hånd om egen økonomi og om de tidlig hadde fått delta i ulike ansvarsoppgaver.

For ansvarsoppgaver i skolen viser figur 1 at cirka 45 prosent av de spurte mener det stemmer godt eller svært godt (verdi 4 og 5) at de har fått opplæring i hva et godt kosthold innebærer, mens 33 prosent mente at de ikke hadde det (verdi 1 eller 2). Gjennomsnittsverdien ligger på 3. På spørsmålet om de hadde lært å lage mat som passet for en hybelboer var det kun 1 person som mente at dette passet svært godt til sin opplevelse. Gjennomsnittsverdien ligger på 2,2. Det å lære og ta hånd om egen økonomi, opplevde kun 10 prosent at stemte godt eller ssvært godt med sine opplevelser. Gjennomsnittsverdien ligger på 2,1. Når det gjelder å få øvrige ansvarsoppgaver opplever ingen at dette passer svært godt til deres opplevde situasjon i skolen, men 15 prosent opplever at dette passer godt (verdi 4). Gjennomsnittsverdien er 2,1. Når det gjelder de øvrige ansvarsoppgaver fikk informantene mulighet til å utdype svaret med hvilke ansvarsoppgaver de kunne huske å ha fått. Det som nevnes flest ganger, av 5 respondenter, er tillitsverv som for eksempel *å sitte i elevrådet*. Andre områder som nevnes av 2 respondenter er typiske ordenselevoppgaver som *å hente melk og skjære opp frukt*. 2 respondenter nevner *å være leder av gruppa*. Det kan se ut til at elevene jevnt over opplevde å få ansvarsoppgaver i fådeltskolen i liten grad.

De elevene som ikke hadde fullført videregående skole vurderte alle utsagnene noe lavere enn gruppen som helhet. De opplever altså i noe mindre grad en hele gruppen samlet at de fikk øve seg i ulike ansvarsoppgaver i den fådelte skolen.

Drøfting av ansvarsoppgaver i fådeltskolen

Som nevnt tidligere er målet med dannelsen at den skal gjøre mennesket best mulig i stand til å møte livets og samfunnets utfordringer, og hvordan skolen utøver sitt dannelsingsmandat får stor betydning for elevenes utvikling. Respondentene beskriver en skole hvor de i relativt liten grad opplever å ha fått øving i å ta ulike ansvarsoppgaver av mer praktisk art. Det kan se ut til at elevene fikk delta i ansvarsoppgaver av arten ordenselevoppgaver som å hente melk.

Mange nevner dette, men utover det nevnes lite. Riktignok oppga noen at det å være elevrådsrepresentant var en ansvarsoppgave de fikk ta del i, men denne oppgaven gis bare til noen få i løpet av en skolegang. Med tanke på at danningen er en prosess (Johansen, 2006), kan man tenke seg at det å ha en progresjon i ansvarsoppgaver kan være viktig i et

dannelsesperspektiv. Innholdet i og mengden av ansvarsoppgavene må ha en progresjon gjennom skoleløpet.

Gjennom læreplanene har skolen godt belegg for å sette fokus på nettopp slike praktiske ansvarsoppgaver, og noen av fagene har kompetansemål som særlig innbyr til praktiske aktiviteter, for eksempel faget mat- og helse. I matematikkfaget finnes det også gode belegg i kompetansemålene for å både få praktisk øving i å planlegge den økonomiske situasjonen for en borteboer og reflektere rundt dette. Den generelle delen av læreplan (2006), *det arbeidende mennesket*, påpeker at skolen skal gi elevene konkrete oppgaver som forbereder dem på de pliktene dagliglivet gir. De skal få muligheten til både praktisk øving og refleksjon rundt disse oppgavene. Hvis ledere og lærer ikke kjenner godt nok til og ikke arbeider bevisst med å omsette intensjonene i læreplanen til praksis vil dette kunne påvirke elevenes danning og muligheter til å lykkes videre i livet. Kan det være at de som legger føringene for vår norske skole ikke vektlegger utkantene i den grad det er behov for i grissgrendte strøk? Eller er tekstene formulert slik at vi må lete etter dannelsesmandatet med tanke på borteboere? Slike spørsmål er betimelig å stille når det, ut i fra elevenes opplevelser og min tolkning av det, ikke legges til rette for å gi elevene det tilbudet som læreplanene og andre føringsdokumenter mener at elevene har krav på.

Ikke alle praktiske ansvarsoppgaver lar seg øve på i like stor grad i skolen, og hjemmets ansvar i dannelsen må også tydeliggjøres. Skolen generelt har nok hatt en tradisjon for teoretisk innfallsvinkel til flere aktuelle emner innenfor ansvarsoppgaver som kan være aktuelt å ha fokus på innenfor skolen. Eksempler kan være energiforbruk, ernæring, miljø, hygiene, omsorg og så videre. Slike eksempler på hva ungdom må ha av kunnskaper og ferdigheter for å beherske en borteboersituasjon, kan man finne igjen i kompetansemål og formål til fagene. Utfordringen for skolen kan ligge i å gjøre undervisningen praktisk og relevant. Det blir videre viktig at ungdom får en forståelse for hvorfor de skal lære om de aktuelle temaene. Dette finner man støtte for i utdanningsdirektoratets nye satsing for ungdomstrinnet som bygger på Stortingsmelding 22 (2010-2011): *Motivasjon, Mestring og Muligheter* (Kunnskapsdepartementet). Der sies det blant annet at «relevans kan for eksempel handle om å vise hvordan det elevene lærer på skolen kan brukes i hverdagen eller framtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv» (s 15).

For elever som skal bli svært unge borteboere kan man anta at god kjennskap og øving i de praktiske ansvarsoppgavene blir særs viktig. Det å få og ta ansvar i seg selv er viktig i et dannelsesperspektiv, men med tanke på hva de unge skal dannes fram mot blir det viktig at ansvarsoppgavene også samsvarer med de praktiske ansvarsoppgavene ungdommen møter i borteboertilværelsen. Kunnskapsløftet (2006) legger opp til lokal handlefrihet, og det er viktig at fådelte skoler utnytter dette handlingsrommet i sine lokale læreplaner slik at dette får en betydelig større plass i elevenes utdanning og dannelse.

4.1.2.2 Ansvarsoppgaver i hjemmet for å forberede elevene på tidlig borteboertilværelse

I tillegg til skolen er hjemmemiljøet en viktig arena for en dannelse som skal bidra til å gjøre mennesket selvstendig og ansvarlig. Dette området omfavner noen av de praktiske ansvarsoppgavene ungdom vil komme til å møte i borteboertilværelsen som for eksempel å kunne lage sunn mat, delta i husarbeid og ta ansvar for å stå opp om morgenen.

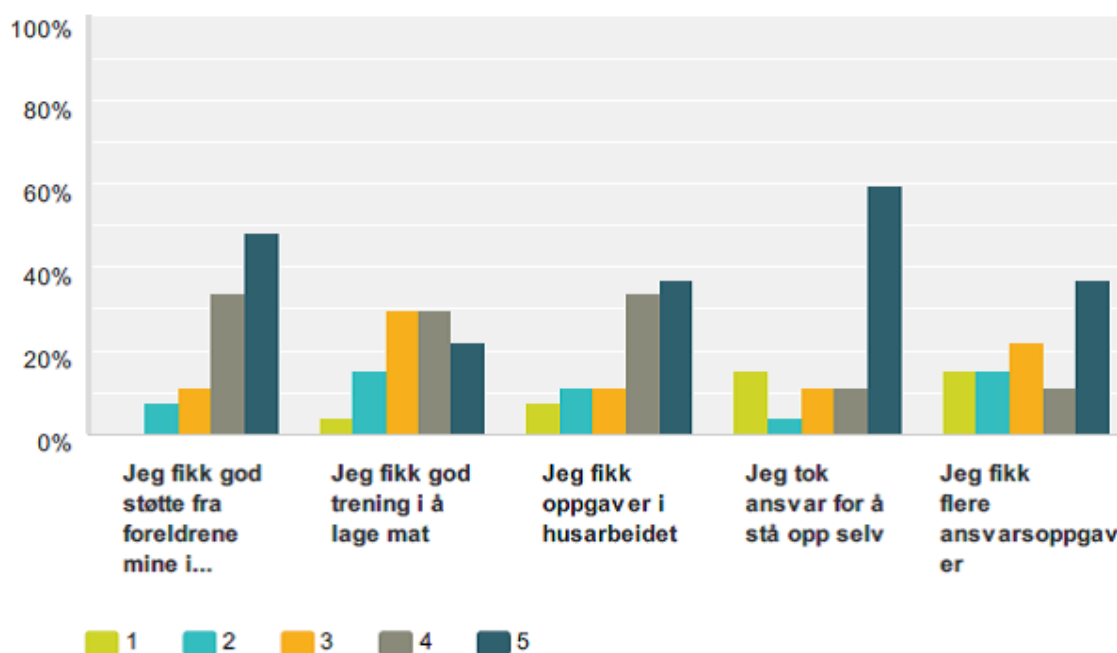


Fig. 2 - Ansvarsoppgaver hjemme

Figur 2 viser at det er relativt høy oppslutning om at ungdommen i større grad enn i skolen opplevde å få ansvarsoppgaver hjemme. Litt over halvparten av ungdommen opplevde at de fikk god trening i å lage mat. Kun én oppgir at dette utsagnet ikke stemmer med sin opplevelse. Gjennomsnittsverdien er 3,5. Når det gjelder utsagnet om å få oppgaver i husarbeidet opplever 70 prosent at dette passet svært godt eller godt til deres opplevelser.

Gjennomsnittsverdien er 3,8. Det å stå opp om morgenen svarer 70 prosent på at de har tatt ansvar for i stor grad. 18 prosent oppgir at de i liten grad har tatt ansvar for dette, og gjennomsnittsverdien er 4. Informantene ble også spurt om de fikk andre ansvarsoppgaver, og 48 prosent opplever at de i stor grad fikk det. Gjennomsnittsverdien er 3,4. Informantene hadde mulighet til å spesifisere hvilke ansvarsoppgaver de hadde i hjemmet. Hyppigst nevnes husarbeid som klesvask, gå ut med søppel, tømme oppvaskmaskin og støvsuge. Hage- og gårdsarbeid synes og å være vanlig. Flere oppgir også pass av småsøsken, og to oppgir at de hadde ansvar for egne saker og eget rom.

Figur 2 viser også at respondentene opplever å få støtte fra foreldrene i skolearbeidet. Kun 2 personer opplever at de får liten støtte, mens 81 prosent opplever at de får det i stor eller svært stor grad. Gjennomsnittsverdien er 3,9.

Den gruppen som ikke fullførte videregående skole ligger også noe under i gjennomsnittsverdier for hvordan de opplevde å få ansvarsoppgaver hjemme, men ikke i så stor grad som for i skolen.

Drøfting av ansvarsoppgaver i hjemmet

Det ser altså ut til at de unge får god og bred erfaring hjemmefra i disse praktiske dagligdagse ansvarsoppgavene de kommer til å møte i borteboertilværelsen. Dette kan tyde på at foreldre i stor grad ser at det er viktig å la sine barn delta i slike oppgaver. Videre viser dette at elevene sitter med ferdigheter innenfor disse ansvarsområdene som skolen ikke benytter seg godt nok av i opplæringen. Et skole-hjem-samarbeid har ofte tradisjon for å dreie seg om elevens faglige utvikling og hvordan hjemmet kan støtte opp om dette. Her kan man tenke seg en litt omvendt tilnærming hvor skolen kan dra nytte av det som skjer i hjemmet og bygge på det som eleven allerede har erfart. Dette støttes i Stortingets behandling av ny formålsbestemmelse for den offentlige grunnopplæringen(2010). Kirke-, undervisnings- og forskningskomiteen understreket blant annet at «skolen må skaffe seg kunnskap om foreldrene som ressurs og anerkjenne at foreldrene spiller en viktig rolle for barns læring og utvikling»

Funnene viser altså at ungdommen opplever å lære de fleste ansvarsoppgavene hjemme, og det er viktig å ta med seg at dannelsen også skjer i stor grad utenfor skolen. Man må og se

med usikkerhet på funn som dette om ungdommen i ettertid klarer å huske hva som er lært hjemme og hva som er lært på skolen. Videre kan det være at skolen har en oppfattelse av at mange ansvarsoppgaver er gitt, men at elevene ikke har tolket dette som ansvarsoppgaver eller at de ikke har vært relevante for deres framtid.

4.1.2.3 Opplevelse av sosiale forhold i hjemmeboertilværelsen i bygda og i fådeltskolen

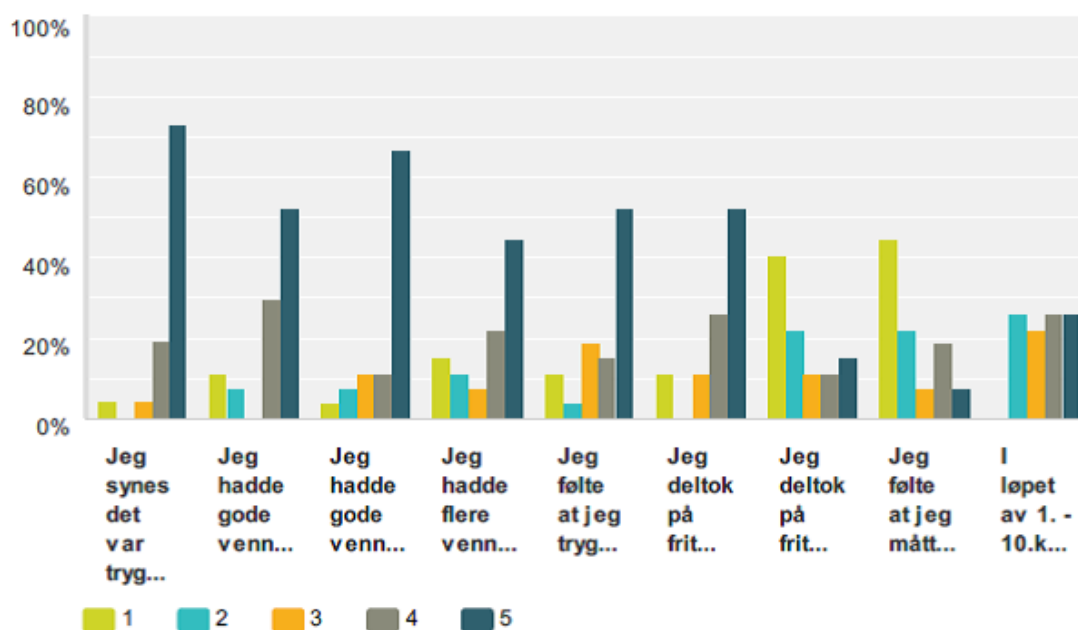


Fig 3 - Sosiale forhold i hjembygda og i fådeltskolen

Denne delen ser nærmere på ungdommens opplevelse av ulike sider ved deres liv og ungdomstid i hjembygda. Figur 3 viser at det mest signifikante funnet er at over 92 prosent av ungdommene opplever at det var trygt (verdi 4 og 5) å vokse opp i ei lita bygd. Kun 2 respondenter skårer dette spørsmålet med verdi under 3. Gjennomsnittsverdien er 4,6. De to spørsmålene som omfavner venner analyseres under ett, og opplevelsen av å ha gode venner i hjemmemiljøet synes å være sterk. Gjennomsnittsverdien øker fra 4 på barnetrinnet til 4,3 på ungdomstrinnet. 3 av respondentene opplevde å ikke ha gode venner (verdi 1) på barnetrinnet, og en opplevde det samme på ungdomstrinnet. Når det gjelder spørsmålet om respondentene opplevde at de kunne identifisere seg med de andre ungdommene svarer 67 prosent at de i stor eller svært stor grad gjorde det. 7 av informantene opplevde derimot at de i liten grad opplevde at de kunne gjøre det. Gjennomsnittsverdien er 3,9. De ble også bedt om å vurdere i

hvor stor grad de følte at de trygt kunne “være seg selv”, og 66 prosent opplever at de i stor eller svært stor grad kan det. 15 prosent opplevde ikke det, og gjennomsnittsverdien er 3,9. Tilsvarende følte få at de måtte tilpasse seg de andre på ungdomstrinnet for å passe inn i gjengen. 66 prosent svaret at de i liten eller svært liten grad måtte det (verdi 1 og 2), mens 26 prosent opplevde at de måtte tilpasse seg for å passe inn (verdi 4 og 5). Gjennomsnittsverdien er 2,5.

Når det gjelder deltagelse i fritidsaktiviteter ble respondentene spurt om de deltok i dette, både i hjembygda og i byen mens de gikk i grunnskolen. Kun 3 personer oppgir at de ikke deltok i fritidsaktiviteter i bygda. Gjennomsnittsverdien er 4,1. Det var derimot mange som ikke deltok på fritidsaktiviteter i byen. 63 prosent oppgir at utsagnet passet svært dårlig eller dårlig med sin situasjon. 7 informanter oppgir at de deltok i aktiviteter i byen i stor eller svært stor grad, og gjennomsnittsverdien er 2,5. Det siste spørsmålet var om respondentene hadde lært å bli kjent med nye mennesker utenfor bygda i løpet av grunnskolen. Alle opplever at de i noen grad har gjort dette, og litt over 50 prosent opplever at utsagnet passer i stor eller svært stor grad til deres opplevelse. Gjennomsnittsverdien er 3,5.

De elevene som ikke fullførte videregående opplæring oppga at de i større grad enn resten av gruppen synes hjembygda var en trygg plass å bo. Samtlige oppgir verdi 4 eller 5 på dette utsagnet, og gjennomsnittsverdien er 4,8 mot 4,6 for hele gruppen. De opplever også like sterkt at de kan få være seg selv, og de deltar i like stor grad som resten av gruppen på fritidsaktiviteter i byen. De vurderer det noe mindre at de hadde gode venner på hjemplassen og at de kunne identifisere seg med de andre. De deltok noe mindre på fritidsaktiviteter i bygda og hadde noe mindre erfaring med å treffe nye mennesker, men forskjellene var små.

Drøfting av sosiale forhold i hjemmeboertilværelsen

Det ser altså ut til at disse ungdommene stort sett opplever at de har vokst opp i ei bygd hvor de har følt seg trygge, og hatt gode venner. De har hatt andre de kunne identifisere seg med, og følte at de trygt kunne være seg selv. De fleste har deltatt i bygdas fritidsaktiviteter, men færre har deltatt på aktiviteter i byen. Dette stemmer overens med det Haugen og Villa (2000) finner i egne og andres studier om bygda. Opplevelsene av det å bo i bygda er blant annet gode oppvekstvilkår for barn, omsorgsfullt lokalsamfunn og naboskap og fred og ro. Bygda oppleves som trygg og god og forbindes med høy livskvalitet.

Det kan allikevel tenkes at tiltak for å utvide de unges sosiale kontakt med jevnaldrende i grunnskolen kan være nyttig i et framtidsperspektiv selv om de opplever å ha gode venner i bygda. Solstad (2006) viser til positive erfaringer fra Rødøyprosjektet som hadde som mål å utvide de unges kontaktflate gjennom samarbeid i fritidsaktiviteter. Videre kan det tenkes at det blir viktig for en fådeltskole å legge til rette og vise fleksibilitet slik at det muliggjør for familier og elever å delta på fritidsaktiviteter i byen. Deltagelse på fritidsaktiviteter utenfor bygda medfører at mye tid brukes til transport, noe som kan vanskeliggjøre og følge opp alle lekser til enhver tid. På grunn av svakt utbygd offentlig kommunikasjon mellom de grissgrendte strøkene og byer, kan rutetider kolliderer med skoletider slik at det muliggjøres kun dersom skolen er fleksibel i med å finne gode løsninger. Det finnes blant annet skoler i kommunen som praktiserer en form for fleksitid. Fordeler med en slik ordning kan være at elever har mulighet til å realisere deltagelse i fritidsaktiviteter uten at dette medfører fravær fra skolen.

Selv om de aller fleste opplevde å ha gode venner i fådeltskolen, er det allikevel 11 prosent som oppgir at dette ikke stemmer i det hele tatt gjennom hele grunnskoleløpet. Det er ikke mulig å finne årsaken til dette gjennom dette datamaterialet, men i denne sammenhengen blir det viktig å fremheve viktigheten av en skoles arbeid for å skape gode relasjoner mellom elevene, og en bevissthet hos lærer for hvordan gode elev-relasjoner dannes. Gode relasjoner mellom elevene legger et godt grunnlag for trivsel og læring i skolen. Dette finnes det god støtte for i nyere forskning. Drugli (2012) viser til flere studier som viser klare sammenhenger mellom lærerens væremåte ovenfor elever og hvordan andre ser på denne eleven.

Elevene synes å bruke informasjon fra lærer-elevrelasjonen når de selv bestemmer seg for hvem de liker eller ikke-liket av medelevene. Læreren er en meget sentral rollemodell, også for elevenes relasjon til hverandre. Elever som opplever seg likt av andre elever og læreren blir tryggere i klassen og derfor mere aktiv.(s. 87)

Etter 18 års praksis i skole har jeg mange ganger vært vitne til at både jeg selv og andre lærere viser at vi er sinte, irriterte, kjefter, "tar på seg strengestemmen", avviser og ikke smiler til våre elever, spesielt til de som viser avvikende atferd. Det er ikke nødvendigvis den avvikende atferden eller mangel på sosial kompetanse som er årsaken til at noen blir mindre likt. Drugli (2012) finner også at «lærer-elevrelasjonen påvirker jevnalderrelasjonene utover

den effekten som elevenes egen sosiale kompetanse har» (s. 87). Jeg kan da anta at lærere som benytter seg av tilnærminger som beskrevet ovenfor ikke er klar over i hvor stor grad dette påvirker relasjonene elevene i mellom, og at det er et behov for å sette større fokus på dette i skolen.

Det kunne vært interessant å gjøre en lignende undersøkelse for en elevgruppe som bor i byen, for å undersøke om de opplever like stor grad av trygghet og gode relasjoner på sin hjemlplass, men det var ikke rom for det i dette prosjektet.

4.1.2.4 Læringsmiljø i fådeltskolen for å ruste eleven til videregående skole og borteboertilværelse

For å undersøke skolens læringsmiljø skulle respondentene ta stilling til utsagn innenfor det som kan ligge i skolens dannelsesmandat som for eksempel kognitive strategier, selvstendighet, faglige ferdigheter, problemløsning og vurderingsarbeid. Videre ser også denne delen på om elevene er blitt forespeilet borteboertilværelsen og skolegangen de skal møte i framtiden. Tabell 1 viser gjennomsnittsverdiene for rangeringen av påstandene som har med læringsmiljøet i den fådelte skolen å gjøre.

Tabell 1 - Læringsmiljø i fådeltskolen. Gjennomsnittsverdier for hele gruppen og for den gruppen som ikke fullførte videregående opplæring.

Utsagn	Gj.snitt hele gruppen	Gj.snitt frafallselever
Jeg følte meg godt faglig rustet da gikk ut fra ungdomsskolen	3,3	2,8
Jeg lærte om hva det ville forventes av meg i videregående skole	2,8	2,6
Jeg lærte å sette opp regnskap og budsjett for en hybelboer	1,6	1,8
Jeg fikk ta selvstendige valg i skolearbeidet	2,9	2

Jeg fikk være med å drøfte meg fram til beslutninger	2,9	2
Jeg fikk oppgaver som var tilpasset mine evner og forutsetninger	3,1	2,7
Jeg visste alltid hva som var målet med arbeidsoppgavene jeg gjorde	3	2,8
Jeg fikk god trening i å bruke varierte arbeidsmetoder	3,4	2,2
Jeg fikk nyttig vurdering på det arbeidet jeg gjorde	3,1	2,8
Jeg fikk være med å vurdere eget arbeid	2,6	2,3
Jeg visste hva som skulle til for å forbedre meg	3,1	2,9
Jeg lærte meg å planlegge og gjennomføre eget arbeid	3,3	2,7
Jeg fikk være med å løse problemer selv	2,9	2,2
Vi pratet mye om hvordan det kunne bli når vi flyttet for oss selv på skolen	2,4	2,3
Jeg var godt motivert for skolearbeidet	3	2,2
Jeg hadde god arbeidsinnsats i timene	3,4	2,7
Jeg fikk bruke elevaktive arbeidsmetoder som f.eks. entreprenørskap, undersøkelser, forske, presentere	2,5	1,7
Jeg fikk gjøre arbeider/oppgaver hvor jeg fikk stille spørsmålene	2,3	1,5

Gjennomsnittsverdiene viser hvordan respondentene samlet sett har vurdert de ulike utsagnene, og de varierer fra 1,6 til 3,4. Den høyeste verdien får utsagnet hvor ungdommen vurderer sin egen arbeidsinnsats og bruk av varierte arbeidsmetoder. Den laveste verdien fikk utsagnet *jeg lærte å sette opp regnskap og budsjett for en hybelboer*. Her oppgir kun én person i utvalget at utsagnet passer svært godt til hans opplevelser.

Utsagn som vedrører selvstendighet som for eksempel å få ta selvstendige valg, være med å drøfte seg fram til beslutninger og bruk av elevaktive arbeidsmetoder, fikk alle en gjennomsnittsverdi mellom 2,5 og 2,9. Dette viser at gruppen samlet sett opplevde i liten grad at skolen la opp til arbeidsformer som fremmer selvstendighet.

Kognitive strategier og problemløsning ble målt gjennom utsagn som *jeg lærte meg å planlegge og gjennomføre eget arbeid* og *jeg fikk gjøre arbeider/oppgaver hvor jeg fikk stille spørsmålene*. Her var verdiene henholdsvis 3,3 og 2,3. 45 prosent av respondentene opplevde riktignok at de fikk lære å planlegge og gjennomføre eget arbeid i stor eller svært stor grad (verdi 4 og 5). Dette viser at elevgruppen samlet sett kan ha fått noe øving i læringsstrategier, mens det har vært mindre fokus på problemorienterte arbeidsmåter.

Utsagn som berører området vurdering for læring får alle en gjennomsnittsverdi rundt 3. Den laveste er utsagnet som gjelder egenvurdering, som fikk en verdi på 2,6. Alle spørsmålene som angår vurdering har en opphopning rundt de tre midterste verdiene med unntak av egenvurdering som fordeler seg relativt jevnt over de laveste verdiene. Dette viser samlet sett at elevene opplever vurderingsarbeidet som middels godt. Det kan og være at noen har ansett verdi 3 som verken/eller, eller usikker, noe som kan gjøre det vanskelig å vurdere disse svarene.

Noen av utsagnene undersøker om respondentene følte seg faglig godt nok forberedt til å møte nye kompetansemål samt om de var noe forberedt på hva som ventet dem i den nye kulturen i videregående skole. Gjennomsnittsverdien for hvor godt faglig rustet elevene følte seg da de gikk ut fra ungdomsskolen var 3,3. Kun 1 person følte seg svært dårlig faglig rustet. Resten fordelte seg ganske jevnt over de andre verdiene (2 - 5), mellom 18 prosent og 25 prosent på hver. Utsagnene som *jeg følte meg godt faglig rustet da gikk ut fra ungdomsskolen* og *vi pratet mye om hvordan det kunne bli når vi flyttet for oss selv* kan si noe om i hvilken grad elevene føler seg forberedt til sin framtidige situasjon. Gjennomsnittsverdiene er henholdsvis 3,3 og 2,4 for disse utsagnene. 5 - 6 respondenter opplevde at dette ble ivaretatt godt eller svært godt. Det kan samlet sett se ut til at skolen har lagt opp til lite samtale med elevene for å forberede dem på hva som kan vente dem i framtiden, både når det gjelder skolegangen og tilværelsen som borteboer. Spesielt gjelder det de utfordringene som kan ligge i borteboertilværelsen.

Med unntak av utsagnet *jeg lærte å sette opp regnskap og budsjett for en hybelboer*, vurderer de elevene som ikke fullførte videregående skole samlet sett alle utsagnene i dette spørsmålet lavere enn hele gruppen. Det viser at denne gruppen elever samlet sett opplever å ha fått mindre opplæring i å bruke kognitive strategier og problemløsning, mindre deltagelse i vurderingsarbeidet og mindre øving som fremmer selvstendighet og faglige ferdigheter. Dette spørsmålet om læringsmiljø i fådeltskolen, skilte seg klart ut som det området denne elevgruppen skåret med lavere verdier enn for hele gruppen. Forskjellen var stor for flere av utsagnene.

Drøfting av læringsmiljø i fådeltskolen

Når man ser samlet på læringsmiljøet, slik det blir vektlagt i denne sammenhengen, kan det se ut til at det har vært liten bruk og øving av kognitive strategier og lite rom for drøftinger, forståelse, vurderinger, selvhevdelse, kreativitet og kritisk sans. Eleven som aktiv deltager i egen læring og elevmedvirkning for å fremme selvstendighet ser ut til å ha hatt liten plass i deres skolegang. Nordahl (2010) påpeker nettopp dette som viktige elementer i danningen. Johansen (2006) og Nordahl (2010) presenterer tre hovedretninger innenfor danningsteorier. Slik ungdommen har opplevd sin skolegang gjenspeiler den mye av det man finner innenfor retningen *materiell danning*. Ungdommen opplever og at det har vært liten dialog om deres framtidige situasjon som borteboere i videregående skole. Når man også tar i betraktning at de som ikke fullførte videregående opplæring opplevde dette i enda mindre grad enn hele gruppen kan man anta at det har hatt en betydning for hvor godt rustet de har vært til å møte deres situasjon som borteboere samtidig som de skulle ta videregående opplæring.

En mulig forklaring på hvorfor en skole utøver en slik praksis som disse respondentene opplever, kan være et personale og ledelse som ikke makter å komme i gode utviklingsprosesser og som ikke anvender forskning og teori som en del av skolens pedagogiske utvikling og lærernes profesjonsutvikling innenfor feltet. Føringer fra utdanningsdirektoratet vektlegger i dag at skoleeiere, skoleledere og læreres arbeid med å utvikle skolen som en lærende organisasjon er viktig, og man kan se en storstilt satsing på å bedre kvaliteten i opplæringen. I følge Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling (2012) har blant annet satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* til hensikt å utvikle god læring og et godt læringsmiljø ved å videreutvikle opplæringen i grunnleggende ferdigheter, bedre klasseledelse og gjøre undervisningen mer praktisk, variert, relevant og motiverende. Slike

satsinger blir viktig i et framtidsperspektiv for å jobbe mer bevisst med elevenes danning. Dette skolebaserte utviklingsprosjektet kan bli viktig ved at det kan bidra til skolene i større grad klarer å omsette teori, føringer og læreplanens intensjoner til praksis.

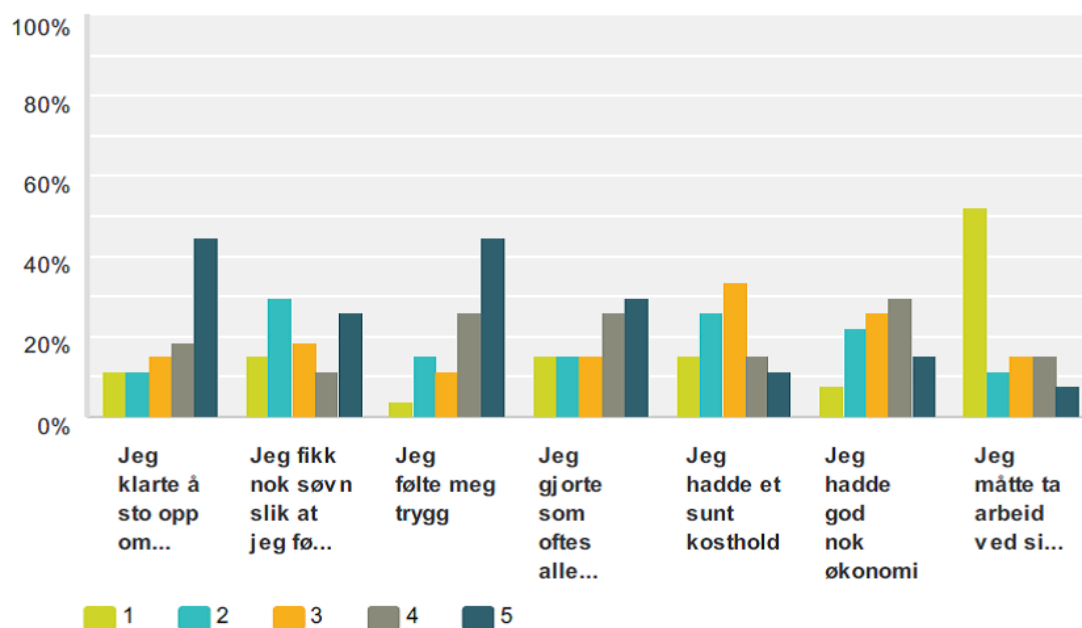
Jeg har ingen belegg for å tro at det verken er av vrangvilje eller manglende kompetanse i skolen, at noen skoler ikke ruster elevene godt nok for en borteboertilværelse. Kritikken kan derimot rettes mot at skolen ikke alltid jobber bevisst og med øynene oppe for hva som det dannes i mot. Altså en lite framtidsrettet undervisning. Siden både føringer fra regjering og læreplaner, spesielt den generelle delen av læreplanen, åpner for en rusting fram mot borteboertilværelsen som omtalt i denne studien, går kritikken på at skolen ikke klarer å omsette planenes intensjoner til praksis. I dette ligger også at skolene må jobbe mer systematisk for å nå slike mål og intensjoner.

I tillegg til å se på hva som ungdommen opplever har blitt gjort, ønsker jeg å se nærmere på hva de mener burde vært gjort mer av, eller annerledes, i fådeltskolen. Dette skal jeg bruke den kvalitative delen av undersøkelsen til å komme nærmere inn på. Tilsammen kan jeg komme nærmere et svar på problemstillinga med tanke på hva en fådeltskole kan gjøre for å ruste elevene best mulig til en borteboertilværelse allerede som 16-åringer.

4.1.3 Borteboertilværelsen i videregående skole

Den andre delen av spørreundersøkelsen inneholdt spørsmål som skulle være til hjelp for å besvare forskningsspørsmålet om hva som gjøres for ivareta borteboere i videregående skole. Forskningsspørsmålet som angår å finne ut om hva som er forskjellen ved hjemmeboer- og borteboertilværelsen blir gjennom denne delen behandlet med det mål å beskrive borteboertilværelsen. Sosiale forhold og ungdomstida i et bymiljø samt skolefaglige spørsmål og læringsmiljø, slik ungdommen opplevde den, ble undersøkt og beskrives i denne delen. Her skulle respondentene ta stilling til hvor godt ulike enkeltutsagn passet deres opplevelser på en skala fra en til fem, hvor 1 = passer lite godt, og 5 = passer svært godt. For å finne svar på hva som ble gjort for å ivareta elevene som borteboere i videregående skole fikk respondentene mulighet til å beskrive dette med åpne svar. Forskjeller ved å bo hjemme og borte og endringer som skjedde i livet ved denne overgangen undersøkes også ved hjelp av åpne svar.

4.1.3.1 Ungdommens opplevelse av borteboertilværelsen og dens utfordringer



Figur 4 - Borteboertilværelsens utfordringer og kvaliteter

Respondentene skulle ta stilling til påstander som handler om trygghet, ansvar og savn. Figur 4 viser at 70 prosent (verdi 4 og 5) av ungdommen følte seg trygge i perioden etter at flyttet for seg selv. Nærmere 19 prosent opplevde i liten eller svært liten grad at de var trygge.

Gjennomsnittsverdien er 3,9. Når det gjelder å stå opp om morgenen for å komme tidsnok til skolen ser det ut til at ungdommen mestret dette tilfredsstillende. Hele 80 prosent sier de klarte dette godt eller svært godt, mens 6 personer kan synes å ha strevd med det.

Gjennomsnittsverdien er 3,9. Derimot kan det synes å ha vært noe vanskeligere å sørge for tilstrekkelig med søvn. 45 prosent opplever at utsagnet passer lite eller svært lite godt med deres opplevelser, mens 37 prosent opplever at det passer godt eller svært godt.

Gjennomsnittsverdien er 3. 56 prosent oppgir at de tok ansvar for leksene sine og 30 prosent mener de gjorde det i liten eller svært liten grad. Gjennomsnittsverdien er 3,4. Når det gjelder å sørge for et sunt kosthold oppgir 40 prosent at det stemmer lite eller svært lite overens med deres opplevelser. 7 personer mener påstanden passer godt eller svært godt.

Gjennomsnittsverdien ligger på 2,8. Når det gjelder økonomi følte 45 prosent av ungdommen at de hadde god nok økonomi, og 30 prosent at de ikke hadde det. Gjennomsnittsverdien er 3,3. Videre oppgir 22 prosent at de i stor grad måtte ta seg arbeid ved siden av skolen for å klare seg økonomisk. 62 prosent opplevde at dette utsagnet ikke passet med deres opplevelser.

Dataene viser at det kan se ut til at elevene som ikke fullførte videregående skole møtte større utfordringer i borteboertilværelsen. De synes det var vanskeligere å stå opp om morgenen (gjennomsnittsverdi på 2,7 mot 3,9 for hele gruppen) og klarte i mindre grad å sørge for nok søvn (gjennomsnittsverdi 2,7 mot 3 for hele gruppen). De vurderer det vanskeligere å ta ansvar for leksene (gjennomsnittsverdi 2,2 mot 3,4 for hele gruppen). De føler seg riktignok like trygge i borteboertilværelsen som hele gruppen.

Drøfting av ungdommens opplevelse av borteboertilværelsen og dens utfordringer

Med bakgrunn i forskjellen mellom hele gruppen og de som ikke fullførte videregående skole, kan jeg styrke min forforståelse om at forhold i borteboertilværelsen kan ha en medvirkende årsak til frafall i videregående skole. Dette kommer riktignok ikke godt nok fram gjennom spørreundersøkelsen. Derfor ønsker jeg å utforske dette nærmere i den kvalitative delen av datainnsamlingen. Selv om mitt datamateriale ikke viser større frafall fra videregående skole enn i landet forøvrig, kan jeg på bakgrunn av disse funnene allikevel anta at flere av disse elevene ville ha bestått videregående skole dersom de ikke hadde hatt disse vanskelige utfordringene som borteboertilværelsen gir. En slik antagelse styrkes gjennom forskning som viser at frafallet er høyere blant borteboere. (Solstad, 2006, Rønning og Wiborg 2006).

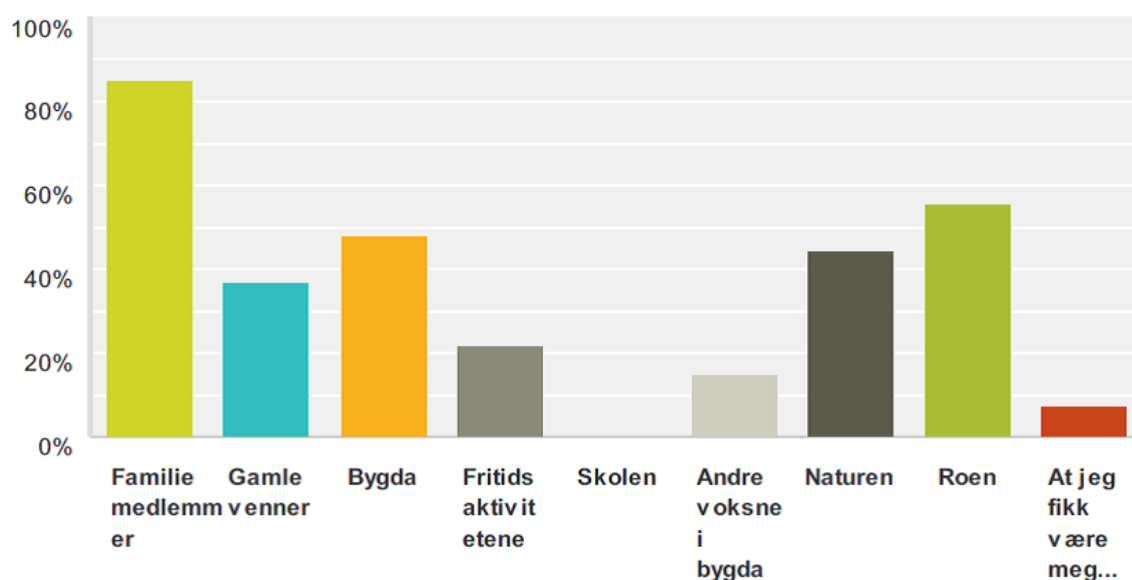
Denne spørreundersøkelsen har bare undersøkt noen utvalgte sider av borteboertilværelsen. Disse ser det ut til at ungdommen mestrer ganske godt selv om det kan se ut til å ha vært noe vanskeligere å sørge for et godt, kosthold og å få nok søvn. Man kan anta at det førstnevnte kan ha en sammenheng med at elevene opplevde å ha liten trening i å lage mat som passet for en hybelboer i grunnskolen. Det er nærliggende å tro at de ungdommene som fremdeles har mulighet til å bo hjemme hos foreldrene ikke har overtatt det fulle ansvaret for disse hverdagsrutinene ennå. For eksempel kan foreldre som setter grenser for hvor lenge de kan være oppe om kveldene, vekker om morgen, og sørger for et sunt kosthold hjemme tenkes å være en positiv støtte i den perioden hvor ungdommene skal ta videregående opplæring. Det var nettopp behovet for en slik støtte som var begrunnelsen for å opprette vertsfamilieordningen (Markussen, 2012) i Finnmark.

På den andre siden opplever ungdommen en frihet som kan være overveldende i denne fasen. Da kan det være vanskelig å ta de rette valgene til enhver tid. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.2.3.4. Det ser ut til at det stort sett går greit å ta ansvar for å stå opp om

morgenen. Dette kan ha en positiv sammenheng med at en stor andel av ungdommen fikk ansvar for dette i hjemmeboertilværelsen.

For å utforske nærmere hvilke utfordringer som ligger i borteboertilværelsen kommer jeg også til å bruke den kvalitative undersøkelsen. Jeg antar at man ved å søke etter å finne ut hvilke utfordringer denne tilværelsen gir, og i samtale med de som har opplevd den, kan man lettere se hva som kan gjøres allerede i grunnskolen for å ruste de unge best mulig til denne perioden av livet.

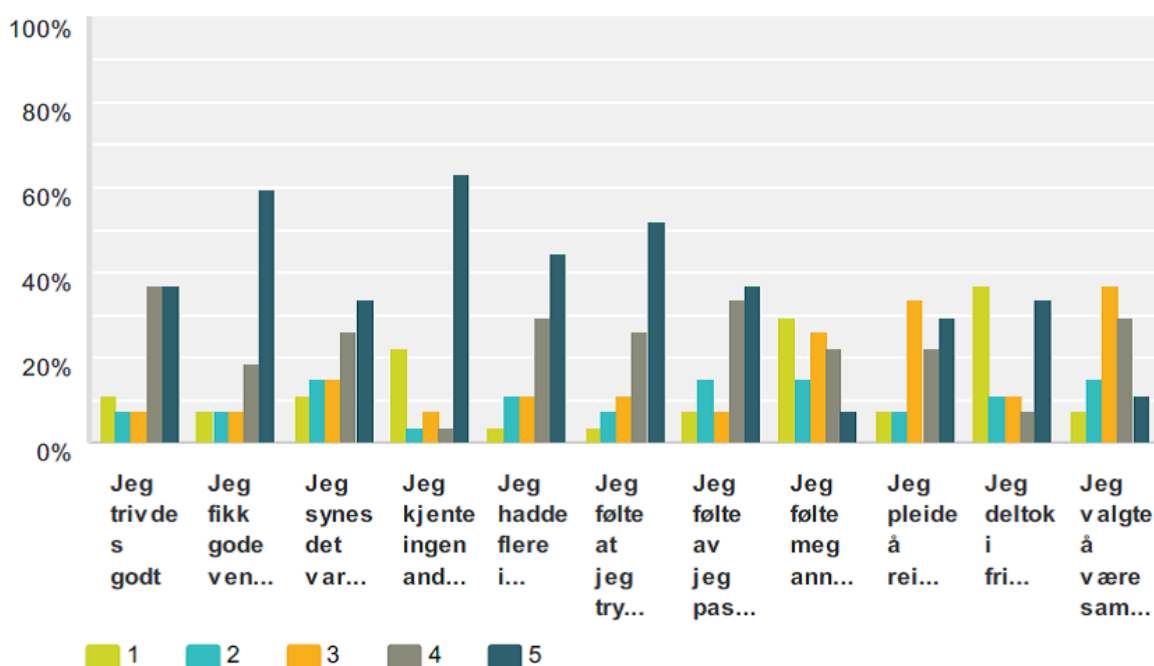
Når det gjelder savn, oppgir alle at de savner noe i hjemmemiljøet. På dette spørsmålet var det mulig å krysse av for flere valg, og figur 5 viser fordelingen.



Figur 5 - Savn

Savnet av familiemedlemmer skiller seg klart ut som det ungdommen savnet mest, etterfulgt av roen, selve bygda og naturen. På tross av savn, oppgir riktignok de aller fleste at de føler seg trygge i borteboertilværelsen. Savnet av familiemedlemmer kan nok forklares ganske naturlig, og resultater fra andre studier bekrefter lignende funn (Markussen, 2012). Som 16-åring er man fremdeles nært knyttet til sine foreldre selv om man også har startet på løsrivelsesfasen, noe som kjennetegner ungdomstiden. Ikke alle er klar for å slippe den tryggheten som ligger i å være nært foreldrene på dette tidspunktet.

4.1.3.2 Borteboernes opplevelse av sosiale forhold i videregående skole



Figur 6 - Sosiale forhold i videregående skole

Denne delen omhandler tema som trivsel, venner, fritidsaktiviteter og ungdomstid i et urbant miljø. Når det gjelder venner opplevde nærmere 80 prosent å ha gode venner i klassen på videregående skole. 4 personer opplevde i liten grad å ha gode venner. Gjennomsnittsverdien er 4,1. Det kan også virke som at ungdommene synes det var greit å komme inn i klassens sosiale miljø. Nærmere 60 prosent opplevde dette enkelt, mens 26 prosent opplevde dette vanskelig. Gjennomsnittsverdien er 3,6. 7 av ungdommene opplever at de kjente noen i klassen fra før, mens 18 gjorde det i liten grad. Det kan og virke som de fleste hadde venner utenom de som gikk i klassen, som de var sammen med på fritiden, selv om 6 personer oppgir at dette stemmer i liten grad.

40 prosent, mot 75 prosent i hjembygda, oppgir at de i stor grad deltok i fritidsaktiviteter etter skoletid, mens nærmere 50 prosent oppgir at de ikke gjorde det. Gjennomsnittsverdien ligger på 2,9 noe som kan tyde på at samlet sett denne gruppen deltok lite i aktiviteter på fritiden. Når jeg sammenlignet de som oppga at de hadde atferdsvansker, sosiale- og emosjonelle vansker og/eller lærevansker med deltagelse på fritidsaktiviteter viser det seg at ingen av disse gjorde det. Litt i overkant av 50 prosent oppgir at de pleide å reise hjem i helgene. 33 prosent

oppgir verdi 3 her, noe som kan tyde på at de reiste hjem av og til. Kun 15 prosent oppgir at de reiste hjem i liten grad.

Både når det gjelder det å føle at man har flere å identifisere seg med, å føle at man passer inn i gjengen i klassen, og at man trygt kan være seg selv er viktige elementer i ungdomstiden. Rundt 70 prosent opplevde at dette passet godt eller svært godt med deres opplevelser. Omlag 15 prosent opplevde at situasjonen ikke var slik, og gjennomsnittsverdien ligger rundt 4. Dette kan tyde på denne siden av ungdomstiden samlet sett opplevdes tilfredsstillende for denne gruppen ungdommer.

Ungdommen trives jevnt over godt. Trivsel har en gjennomsnittsverdi på 3,8, men fem personer oppgir at de ikke trivdes. På spørsmålet *jeg følte meg annerledes fordi jeg var borteboer*, fordelte massen seg jevnt over de fleste verdiene, med unntak av to som oppgir at dette stemmer svært godt med deres opplevelser. En gjennomsnittsverdi på 3,2 kan være en indikasjon på at mange følte at de var annerledes på grunn av at de var borteboere, men i ulik grad.

Gruppen som ikke fullførte videregående opplæring vurderte de fleste utsagnene innenfor dette området høyere enn hele gruppen. De opplever blant annet i større grad å ha gode venner og opplevde å komme lettere inn i klassens sosiale miljø. De opplever også noe større trivsel. De deltar i noe mindre grad på fritidsaktiviteter etter skoletid.

Drøfting av borteboernes opplevelser av sosiale forhold i videregående skole

Ut fra resultatene ser vi at ungdommen følte seg like trygge i byen som de gjorde hjemme i bygda. De opplever også her å ha gode venner og at det var lett å komme inn i det sosiale miljøet på tross av at de ikke kjente så mange fra før. De opplever at de kan identifisere seg med de andre ungdommene og at de kan få være seg selv. Dette kan tyde på at elevene fra fådeltskole og grissgrendte strøk har en sosial styrke med seg. Slike funn kan begrunnes i funn fra andre studier. Blant annet viser Solstad (2006) til skolelokaliseringsprosjektet hvor det fremheves fordeler som relasjonsmønsteret i fådelt skole gir. Prosjektet kunne vise til at de fådelte skolene gir barn vilkår som fremmer selvstendig samhandling på tross av at barna er ulike i alder og kjønn. Dette støttes også hos Villa (2000) som i sine kvalitative intervju fant

at utflyttere av ei bygd opplevde bygdebakgrunnen som en styrke i bysammenheng. Når lærdommen fra bygda og byen ble kombinert, ga dette både balanse og et utvidet perspektiv.

Selv om de fleste oppgir å ha gode venner, oppgir 14 prosent at de ikke hadde det og 25 prosent oppgir at de synes det var vanskelig å komme inn i det klassens sosiale miljø. Hattie (2012) viser til at en elev bør ha fått en bestevenn i løpet av de tre første månedene etter skolestart, ellers er faren stor for at eleven vil droppe ut av skolen. Ut fra dette funnet og sett i lys av teori, kan man anta at et systematisk arbeid med å utvikle et inkluderende fellesskap blir svært viktig å få i gang ved overgangen til videregående skole. I en studie Haugen og Villa (2008) gjennomførte kom det fram at bygdeungdom opplever at byungdom ser på dem som bønder, teite og uvitende. Dette kan man se i sammenheng med funn fra denne studien, hvor flere av ungdommen oppgir at de føler seg annerledes fordi de er borteboere, selv om man i denne undersøkelsen ikke kunne begrunne hvorfor de følte det slik.

Få av borteboerne deltok i fritidsaktiviteter da de flyttet til byen. Dette kan forklares på flere måter. En fritidsaktivitet er noe man ofte har etablert tidlig i livet. Det kan være vanskelig å komme inn på for eksempel et etablert håndball- eller fotballag som 16-åring dersom man ikke har dyrket denne sporten tidligere. Det kan også være vanskelig å begynne å spille i et korps dersom man ikke har spilt et korpsinstrument tidligere. Dersom det hadde vært forsøkt ut ordninger som det tidligere nevnte Rødøyprosjektet, kunne man stilt seg spørsmålet om det ville vært lettere å delta på fritidsaktiviteter som borteboere. En annen forklaring kan være at det er ressurskrevende både i tid og økonomi, noe som kan være vanskelig å kombinere med en borteboertilværelse. Flere organiserte fritidsaktiviteter krever også betydelig dugnadsinnsats fra foreldre. Dette kan være vanskelig på grunn av lang reisevei dersom de skal delta. Man kan anta at de informantene som svarte at de i svært høy grad deltok i fritidsaktiviteter i byen da de gikk i grunnskolen og bodde i hjembygda kan var godt etablert i en aktivitet i et lag eller forening. Av disse svarer 75 prosent at de deltar i fritidsaktivitet som borteboer. Dette kan tyde på at ved å etablere seg i en fritidsaktivitet i byen allerede i grunnskoleløpet gjør det lettere å delta i fritidsaktivitet som borteboer. Dette støttes av Aagre (2003) som sier at det essensielle når det gjelder organisert fritid er opplevelsen av å høre til i en sammenheng, og at det handler om å skape en lokal tilhørighet. Han påpeker at denne tilhørigheten bygges opp over lang tid, og helt fra man begynner på skolen. Det å delta i organiserte fritidsaktiviteter er viktig fordi det handler om å bli integrert i et lokalsamfunn og å ta del i felles opplevelser. De sosiale- og ferdighetsmessige gevinstene er høye, og i motsatt

fall vil man kunne føle seg utenfor. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det er av positiv betydning at borteboerelevne deltar på fritidsaktiviteter ved siden av skolen. Det gir samhold, rutine og mening i hverdagen og kreativ og fysisk utfoldelse. Det kan altså gi positive effekter for både fysisk og psykisk helse.

De kvalitative intervjuene ser nærmere på sammenhengen mellom viktigheten av å delta i organiserte fritidsaktiviteter og hvordan ungdommen mestrer borteboertilværelsen.

4.1.3.3 Borteboernes opplevelser av læringsmiljøet i videregående skole

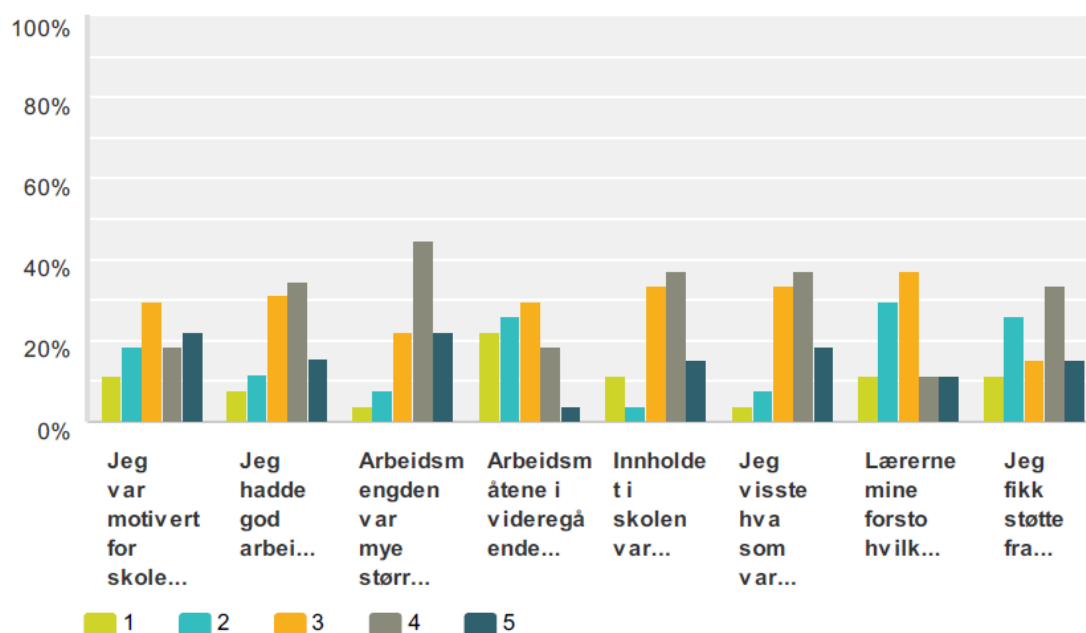


Fig. 7 - Læringsmiljø i videregående skole

Denne delen omhandler noen forhold i læringsmiljøet ved den videregående skolen. Nærmere 90 prosent sier seg enig eller delvis enig (verdi 3, 4 og 5) at arbeidsmengden i videregående skole var mye større enn på ungdomsskolen. Samtidig opplevde kun 22 prosent av ungdommen at arbeidsoppgavene var lik det de var vant med fra grunnskolen. Gjennomsnittsverdien var 2,3. Samlet sett kan det virke som elevene møter en betydelig større arbeidsmengde kombinert med ukjente måter å arbeide på.

Kun tre respondenter mente de i liten grad visste hva som var forventet av dem i videregående skole. 33 prosent oppga den midterste verdien, 3. Dette kan enten bety at de var usikre, eller at

de delvis visste hva som var forventet av dem. 55 prosent visst i stor grad hva som var forventet av dem. Gjennomsnittsverdien var 3,6. Opplevelsen av om innholdet var relevant for dem fikk en gjennomsnittsverdi på 3,4. 15 prosent opplevde ikke relevans, mens 85 prosent mener innholdet i skolen var delvis eller veldig relevant for dem. Motivasjon og egen arbeidsinnsats har en gjennomsnittsverdi på henholdsvis 3,2 og 3,3. Omtrent 75 prosent opplever delvis eller helt at de er motivert og har god arbeidsinnsats, mens omlag 25 prosent opplever det motsatte.

I overkant av 50 prosent opplever at de får delvis eller liten støtte fra foreldrene i skolearbeidet. Den andre halvparten opplever at de får det i større grad. Til utsagnet *lærerne mine forsto hvilken situasjon jeg var i som borteboer* opplever 22 prosent at dette stemmer godt eller svært godt med deres opplevelser. Resterende 78 prosent opplever dette kun delvis eller lite. Med en gjennomsnittsverdi på 2,8 kan man samlet sett si at elevene opplevde å ikke bli så godt forstått ut i fra hvilken situasjon de var i som borteboere.

For de elevene som ikke fullførte videregående skole er gjennomsnittsverdiene noe lavere på alle utsagn med unntak av at de opplevde å ha noe større støtte fra foreldre og de opplevde i noe større grad at lærerne forsto deres situasjon som borteboer, selv om verdiene allikevel er noe lav, henholdsvis 3,3 og 2,7. Klarest skiller motivasjon og egen arbeidsinnsats seg ut. Frafallseleven har gjennomsnittsverdi på 2,2 på motivasjon, mot 3,2 for hele gruppen. Videre har de gjennomsnittsverdi på 2,7 på egen arbeidsinnsats mot 3,3 for hele gruppen.

Drøfting av borteboernes opplevelser av læringsmiljøet i videregående skole

Vi ser at arbeidsmengden øker samtidig som elevene opplever at arbeidsmetodene til dels er ukjente for dem. Dette kan man anta at er en stor overgang for elevene og at det kan være med på å gjøre situasjonen vanskelig. Etter noen år som lærer på ungdomstrinnet i en fådelt skole er min erfaring at ungdomstrinnet og videregående skole har liten kjennskap til hverandres måter å arbeide på. Jeg kan bare anta at dette gjelder ved flere skoler i landet forøvrig. Ved bedre informasjon, samarbeid og kjennskap til hverandre med det blick at overgangen skal bli så lett som mulig for disse elevene vil man kunne være med på å redusere de store forskjellene elevene opplever i forhold til dette. Det er helt klart at borteboerne har spesielle utfordringer som det er viktig at skolene fanger og følger opp. Dette støttes i Stortingsmelding nr. 44 (2008 - 2009) *Utdanningslinja* (Kunnskapsdepartementet), hvor betydninga av gode

overganger og overføring av informasjon om elevene omtales. Et av tiltakene i meldingen var å etablere gode systemer for overføring av relevant informasjon om elevene mellom grunnskolen og videregående skole. Sett i lys av at elevene opplever store forskjeller i overgangen mellom skoleslagene er jeg i stor grad enig at gode rutiner og tiltak i et slikt samarbeid må etableres.

Få elever opplever at læreren forsto deres situasjon som borteboere. Sett i sammenheng med det Johansen (2006) sier om at elever fra små klasser utvikler relasjoner til læreren i større grad enn i store klasser kan man forstå dette funnet. Disse elevene som har gått på fådelt skole er i stor grad vant til å bli sett, og har nok opplevd å få mye mer oppmerksomhet fra læreren. Det at elevene nå opplever å få mindre støtte fra foreldrene kan nok forklares naturlig ved at de fysisk og geografisk sett ikke er så nær lenger. Dette kan og bekrefter at det ikke er nok kunnskap om borteboernes utfordringer og kjennskap til hvem disse borteboerne er.

Spørsmålet om hva som ble gjort for å ivareta borteboere i videregående skole krevde åpne svar. De aller fleste sitter med den opplevelsen at det var lite eller ingenting som var gjort for å ivareta borteboere. Fem stykker nevner et tilbud hvor borteboere kan kjøpe billig middag og være sosial en gang i uka. En nevner en vekkeordning og tilbud om elevsamtale. En annen nevner at kontaktlæreren i ny og ned kunne spørre om hvordan hun hadde det. Samlet sett opplever ungdommene at svært lite blir gjort for å ivareta dem som borteboere i den videregående skolen.

Det kommer tydelig fram at det eksisterte et tilbud til borteboere en gang i uka, men det kan se ut som at de fleste ikke kjente til og ikke benyttet dette tilbudet. Det er da nærliggende å stille spørsmålet om hvorfor dette ikke ble benyttet i større grad? Det kan tenkes at tilbudet ikke var godt nok annonsert, eller at tilbudet ikke tilfredsstilte behovet borteboerne hadde.

4.1.3.4 Endringer som skjedde i livet ved overgangen fra hjemmeboer i fådeltskolen til borteboer i videregående skole

Gjennom åpne svar skulle respondentene beskrive noen av de endringene som skjedde i livene deres etter at de flyttet til byen for å gå på videregående skole. Svarene ble kategorisert i gruppene ansvar, frihet, ensomhet og det å forholde seg til et nytt sosialt miljø.

Det viser seg at det er ganske stor enighet blant respondentene at den største endringen var det store ansvaret de måtte overta for seg selv. De beskriver et ansvar hvor de må ta hånd om egen økonomi, sørge for eget kosthold og komme seg opp om morgenen. Mange opplevde denne endringen i ansvarsforhold som en rask og litt brå overgang fra å være barn til å bli voksen, og at det var vanskelig å måtte ta et så stort ansvar. Respondentene er nummerert fra 1 – 27. To respondenter beskriver dette som følger:

Man sto totalt på egne ben med alt av ansvar for seg selv, og det var tøft på mange måter, men selvfølgelig lærerikt, man levde som voksne i en alder av 16 år.(26)

Overgangen fra å være barn til å bli voksen er vel den største endringen.(27)

En annen uttrykker overraskelse over hvilken evne han hadde til å mestre dette ansvaret:

Den andre endringen var opplevelsen av ansvar. Jeg opplevde at jeg var mer ansvarlig enn jeg trodde jeg var.(12)

Utsagn som dette kan tyde på at ungdommen fant seg strategier for å mestre dette ansvaret. Det å ta ansvar for eget kosthold og hverdagsrutiner oppgir flere som en endring som kunne være vanskelig å møte. Eksempler på dette uttrykkes slik:

Kostholdet endret seg betraktelig ettersom jeg sjeldent spiste ordentlig middag, men spiste enkle ting som nudler og snacks.(5)

Mye tid blir brukt til daglige gjøremål. Blir endel tid og krefter som kunne vært brukt til skolearbeid og venner, men som må bli brukt til disse gjøremålene. Merket stor forskjell på mine medelever som fikk servert middagen på bordet da de var ferdige på skolen, mens jeg måtte handle selv, lage mat selv, spise alene og rydde/vaske selv.(1)

Fokuset måtte skjerpes i at man i langt større grad måtte ta husarbeidet/matlagingen selv. Det ble også et kontinuerlig valg mellom tingene man ønsket å gjøre og tingene man ellers måtte gjøre. (14)

Andre opplever det å ta ansvar for egen fysisk og psykisk helse som en endring som kunne være vanskelig å mestre i overgangen. en av respondentene forteller:

Man lærer seg å være mer ansvarsbevisst, og det å kunne ta vare på seg sjøl både fysisk og psykisk.(...)Lett tilgang på alkohol og narkotika. Depresjon og mobbing. (23)

Sammen med mer ansvar kommer også større frihet, en frihet til å disponere og prioritere egen tid og gjøremål, og ta egne valg. Tre av respondentene sier:

Fikk mere frihet enn hva jeg var vant med fra ungdomsskolen. Jeg kunne selv bestemme leggetid, hva jeg skulle spise og hva som ble gjort på fritiden. (11)

Den største utfordringen var fristelsene. Når man bodde hjemme var det alltid noen som passet på. Man kunne ikke sitte oppe å spille data, for da ble man jaget i seng. På videregående hadde man plutselig full frihet, med alle mulighetene det innebar. (12)

Den største forskjellen mellom å bo hjemme/borte når man er i en innflytelsesrik alder, (merk ungdom), er at man plutselig opplever en frihet, som i visse tilfeller kan være overveldende, og hvordan man skal behandle denne friheten er ikke alltid så lett. (18)

Denne friheten kan for noen være vanskelig å mestre. Det ser ut til at noen valgte å dekke over dette for foreldrene. Blant annet sa to respondenter dette:

Løgn til foreldre ang skolesituasjonen. (15)

Mye mere fritt, lettere å lure seg unna skolen. (21)

Tre respondenter nevnte ensomhet som en stor forskjell mellom hjemme- og borteboertilværelsen. Dette uttrykkes blant annet slik:

Jeg tilbrakte mye mer tid alene, følte at jeg ikke hadde noen å henvende meg til når det gjaldt leksehjelp eller støtte i vanskelige situasjoner. Ensomheten. Bare det å ikke ha noen å prate med om hverdagslige ting, uten å bruke telefon, var en stor omstilling.(5)

En annen endring som ble stor for mange av ungdommene i overgangen, var å forholde seg til et nytt sosialt miljø. Flere opplever fordeler med at de nå må forholde seg til et større sosialt miljø. Videre kan det se ut som at flere nå lettere finner noen de kan identifisere seg med. To uttrykker dette:

Bedre miljø, flere folk med like interesser, flere venner.(3)

Fikk være med folk jeg likte. (25)

Alt i alt opplevde mange store endringer i overgangen mellom hjemmeboer -og borteboertilværelsen. En uttrykker at overgangen krever:

Drastisk tilpasningsatferd. Sikkerheten rundt meg forsvant. (18)

En annen beskriver også hvilke følger hun kunne oppleve at denne store overgangen kunne ha:

Overgangen fra å være barn til å bli voksen er vel den største endringen, med alt det innebærer, både positivt og negativt. Men synes det er en for tidlig alder å skal stå alene på en måte. Er så ufattelig mye en ikke er forberedt på, og man står mye mer alene uten familien rundt seg. Den tryggheten man er vant med å ha. For meg var det ikke så bra å flytte alene som 16-åring, spesielt hvis man har det litt vanskelig i utgangspunktet. Hvem snur man seg til? Man vil jo gjøre foreldre og de nærmeste stolt, vise at dette kan man klare. Kunne sikkert skrevet bok om det. (27)

Selv om spørsmålet ikke direkte spurte etter det, uttrykte flere samtidig at de ikke var klar for å møte disse endringene:

At man ikke er klar for det.(...) Det vil uansett ikke endre min mening at man ikke er klar for det. (27)

Min personlige mening er at i en alder av 15 år er man for ung til både å bo for seg selv, håndtere sin egen økonomi og velge utdanningsløp. (18)

Drøfting av endringer som skjedde i livet ved overgangen fra hjemmeboer i fådeltskolen til borteboer i videregående skole

Når respondentene beskriver endringer og forskjeller mellom hjemme- og borteboertilværelsen omtaler de alle forhold utenfor skolen. Dette kan tyde på at de største utfordringene ligger utenfor skolegangen.

Når man sammenligner hjemmeboer- og borteboertilværelsen ser man at ungdommen føler seg trygge i begge tilværelsene. Min hypotese før jeg startet dette prosjektet var at ungdommen var mer utrygg i byen og borteboertilværelsen. Dette skulle vise seg å ikke stemme for dette utvalget. Begge miljøene opplevdes også av de aller fleste som gode sosiale miljø. Dette kan være en av årsakene til at det faktisk går bra videre i livet med de fleste av borteboerne. Det som var relativt likt i de to ulike skolemiljøene var elevenes egen motivasjon og arbeidsinnsats.

Den største forskjellen mellom de to tilværelsene er ansvaret, selvstendigheten og friheten. Overgangen blir brå, og noen opplever det som å bli raskt voksen. Noen nevner ensomhet som en stor forskjell, men ikke alle opplever det slik. Andre forskjeller er opplevelsen av støtte fra foreldrene i skolearbeidet. Denne blir naturlig nok mindre i borteboertilværelsen på grunn av den fysiske atskillelsen.

En annen forskjell er at ungdommen ikke lenger deltar i fritidsaktiviteter etter skoletid. Dette drøftes under kapittel 4.1.3.2 og 4.2.2.

Gjennom analysen av spørreundersøkelsen kunne jeg også spore forskjeller i læringsmiljøet som arbeidsmengde og arbeidsmåter selv om respondentene ikke nevner dette i de åpne svarene. Større arbeidsmengde kombinert med ukjente arbeidsmåter kan tenkes å bli en stor overgang og utfordring for elevene. Når elevene opplever overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole som så stor, kan man stille seg spørsmålet om skolene tar i bruk kunnskaper om, og de retningslinjer som foreligger fra regjeringen, til å skape gode overganger for elevene. Forberedelser til overgangen i fådeltskolens ungdomstrinn, gjennom for eksempel samtaler, hospitering og besøk på den videregående skolen, besøk fra tidligere elever og lærere som forteller om hva som forventes i videregående skole, kan være gode tiltak for å redusere de store forskjellene. Gode forberedelser til overganger støttes i både Stortingsmelding 44, *Utdanningslinja* (2008 – 2009), og Stortingsmelding 22, *Motivasjon*,

mestring, muligheter (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet) som påpeker viktigheten av å gjøre elevene best mulig forberedt på hva som venter på neste nivå. Det er viktig at skolene har en god gjennomtenkt strategi i samarbeidet mellom skoleslagene fordi det kan tenkes at det vil kunne medvirke til at elevene så raskt som mulig skal beherske sine nye rammer og omgivelser.

4.1.4 Borteboerne som ikke har fullført og bestått videregående skole

Den tredje delen av spørreundersøkelsen omfatter de elevene som ikke har fullført og bestått videregående skole. Av de 27 som svarte på undersøkelsen oppga 27 prosent at de ikke fullførte og besto videregående skole. Dette utgjør ni personer. Disse ble spurt om på hvilket tidspunkt de valgte å forlate videregående opplæring.

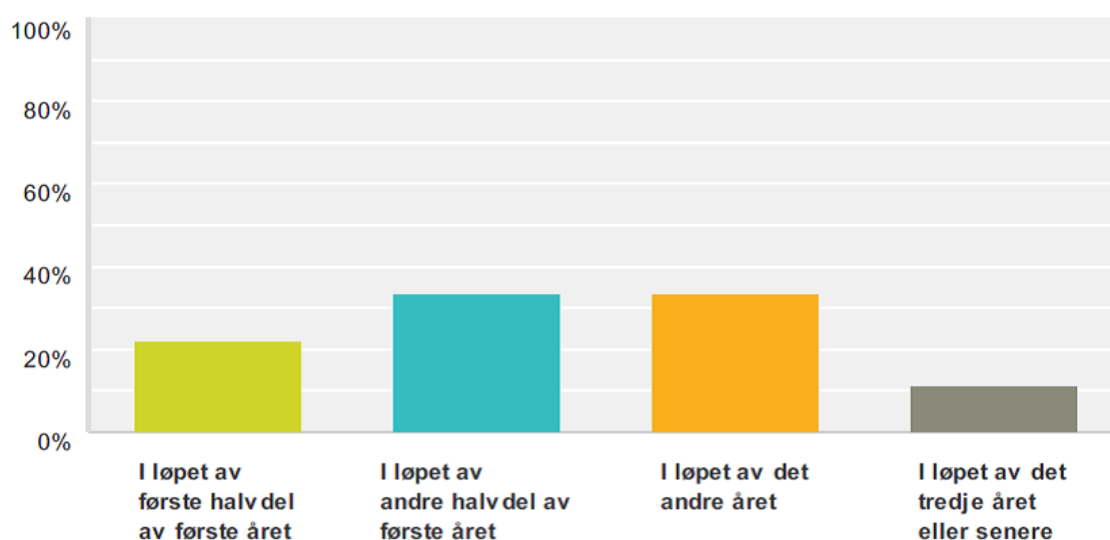


Fig. 8 - Tidspunkt for bortvalg

Figur 8 viser at de fleste valgte å avslutte videregående skole i løpet av siste halvdel av første skoleåret, eller i løpet av det andre skoleåret. En sluttet i løpet av tredje skoleår og to sluttet i før jul i første skoleår.

Disse respondentene ble spurt om hva de selv tenkte kunne være hovedårsakene til at de valgte å ikke fullføre videregående opplæring. Spørsmålet ga rom for åpne svar. Det kan se ut til at man kan dele årsakene inn i tre kategorier. *Feil linjevalg, psykisk helse/mobbing* og

skolelei/lav motivasjon. En av de fire respondentene som oppgav feil linjevalg som årsak sier dette:

Kom ikke inn på ønsket linje, måtte velge en linje jeg egentlig ikke ville gå, og droppet ut pga manglende interesse for faget. (3)

Tre av respondentene oppga mobbing som hovedårsak til at de sluttet. To oppga mobbing fra grunnskolen mobbing, mens to oppga mobbing i videregående skole. Denne respondenten oppgir mobbing i begge skolene som årsak.

Følte meg ikke bra, blei plaga av andre. Etter ti år med mobbing, så følte æ mæ ikke trygg og tilpassa nok dær æ var. (19)

Den siste årsaken som oppgis er at de var skolelei og hadde lav motivasjon. Respondentene uttrykker dette slik:

Latskap og dårlig motivasjon. (26)

Latskap. For lett å konsentrere seg om andre ting enn skolen. (15)

Var lei skolen. PC spilling ble lettere. (7)

Drøfting av borteboerne som ikke har fullført og bestått videregående skole

På spørsmålet om hva ungdommene gjorde i stedet for å være på skolen skilte det seg klart ut at de var sammen med venner. Figur 9 viser også at en oppga å sove, én brukte data og én jobbet. Respondentene fikk mulighet til å oppgi andre forhold, men ingen benyttet seg av muligheten.

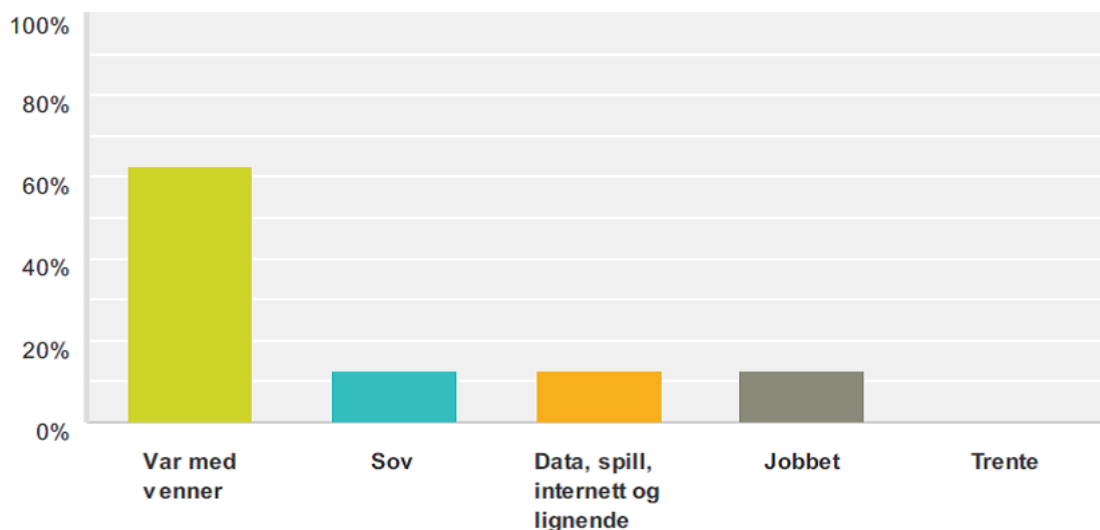


Fig. 9 - Hva elevene gjorde i stedet for å være på skolen

Det kan tenkes at overgangen for disse elevene ble større fordi forskjellene og overgangen mellom de to miljøene ble større. De oppga at de følte seg tryggere i bygda enn hele gruppen samlet, og samtlige oppgir at de savnet familiemedlemmer i hjemmeboertilværelsen.

På den andre siden følte denne gruppen samtidig at det sosiale miljøet i byen var enda bedre sammenlignet med hele gruppen. Det kan tenkes at også denne gruppen ungdom opplever det viktig å etablere nye sosiale kontakter og få impulser fra et urbant miljø i ungdomstiden.

Årsakene til frafallet forklares hovedsakelig i mangel på motivasjon og feil linjevalg. Dette sammenfaller med årsaker elever generelt oppgir for frafall. Markussen et al. (2012) fant i sin studie årsaker til frafall hos borteboere i borteboertilværelsen utfordringer. Dette forklares blant annet med at støtteapparatet rundt elevene er borte og at de dermed får problemer med å etablere og beholde gode hverdagsrutiner og hjemlengsel. Dette fant jeg ikke klar støtte for i disse utsagnene, men jeg ønsker å undersøke dette nærmere i den kvalitative undersøkelsen.

Tre av respondentene oppgir mobbing i tidligere skolegang som årsak til at de ikke gjennomførte videregående skole. Dette viser hvor viktig det er at skoler jobber systematisk og godt for å bygge proaktive læringsmiljø hvor forebygging av mobbing er inkludert. Det blir også viktig å ha gode rutiner for å oppdage og stoppe mobbing. Videre er det viktig å ha fokus på sosiale ferdigheter og sosial kompetanse som fremmer proaktiv atferd hos barn og

således kan være med å hindre at mobbeatferd får etablert seg. Dette kan en skole oppnå blant annet gjennom systemiske modeller som for eksempel PALS (Arnesen et al., 2010).

4.3 Borte bra, men hjemme best?

Avslutningsvis skulle alle respondentene ta stilling til om de ville ha bodd sammen med familien sin under videregående opplæring dersom de hadde fått muligheten til det.

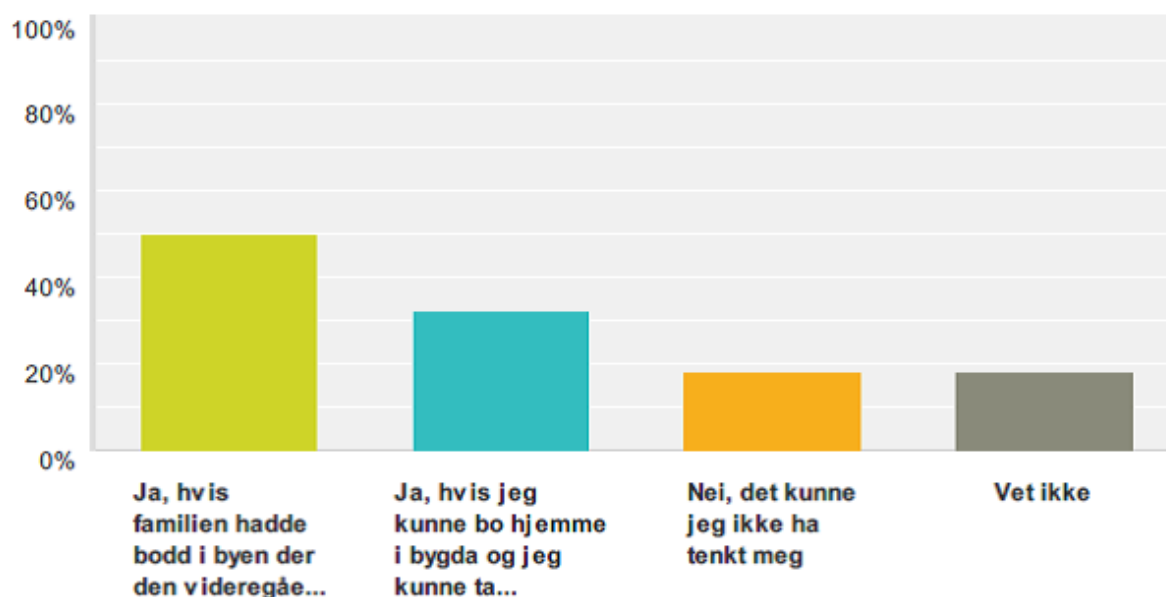


Fig. 10 - Hvis du fikk muligheten, kunne du ha tenkt deg å bo sammen med familien under videregående opplæring?

Figur 10 viser at de fleste som har vært borteboere kunne tenke seg å bo sammen med familien dersom de hadde fått muligheten til det. Det ser riktignok ut til at flere kunne tenke seg å ha familien i byen framfor å kunne bo i bygda. For gruppen som ikke fullførte videregående skole er ønsket om å bo sammen med familien enda sterkere. 17 prosent av hele gruppen svarer at de ikke kunne tenkt seg det. Når svarene sammenlignes med gruppen som oppga at de hadde atferdsvansker, sosiale- og emosjonelle vansker og/eller lærevansker, kunne alle disse tenke seg å bo med familien under videregående opplæring.

Dette kan forklares i de store endringene som skjer i livene til de unge, og at det plutselige og tunge ansvaret og kravet til selvstendighet kan være vanskelig å mestre som 16-åring. Selv om

mange kunne tenke seg å fortsatt bo i bygda, svarer flere at de bare kunne tenke seg å bo sammen med familien dersom de bodde i byen. Dette kan forklares med at det i ungdomstiden er naturlig å søke til mer urbane strøk for å få et større sosialt nettverk, finne sin identitet og få nye impulser. Dette støttes i slik Aagre (2003) forklarer ungdommens identitetsprosjekt. Han påpeker at ungdommen skal finne og skape sin livsstil, noe som inngår i selvidentiteten. Denne livsstilen preges av ytre forhold som for eksempel urbanisering. I ungdomsårene vil man holde seg til miljøer som bekrefter ens livsstil. Denne livsstilen finner ikke lenger ungdommen i bygdene slik de gjorde da de var barn. Det nærmeste jeg kan komme et svar på spørsmålet om *borte bra, men hjemme best?* er *ja takk, begge deler*.

Respondentene var ganske samstemte i at de ville fortsatt å bo sammen men familien da de tok videregående opplæring. Det kan riktignok være at de ikke ville ha gitt samme svaret dersom de hadde fått det samme spørsmålet da de var 16 år. I et retrospekt, og etter å ha vært gjennom borteboertilværelsens utfordringer, ser de at det ville være en god støtte og en fordel å bo sammen med familien under videregående opplæring. I denne sammenhengen ville det vært interessant å stille det samme spørsmålet til fådeltskolens ungdomstrinnselever.

4.2 Den kvalitative undersøkelsen

Den kvalitative undersøkelsen hadde som formål å komme dypere ned i og beskrive noen få områder. Datainnsamlingen ble gjennomført som et fokusgruppeintervju. Fire informanter snakket sammen om sine opplevelser og meninger innenfor noen gitte tema. Første tema i intervjuet undersøker nærmere hvilke utfordringer som ligger i borteboertilværelsen. Videre kommer ungdommen med forslag til hva de tenker kunne vært gjort annerledes eller mer av for å ivareta dem bedre som borteboere. Til slutt reflekterte de rundt hva som kunne vært gjort annerledes eller mer av i grunnskolegangen for å ruste dem bedre til borteboertilværelsen. To av informantene (Christian og Daniel) hadde ikke gjennomført videregående opplæring. Disse reflekterte i tillegg over hva som skjedde i livet fram mot denne avgjørelsen. De andre to (Anne og Berit) har gjennomført videregående skole, senere tatt en profesjonsutdanning. Alle er tilbakeflyttere som unge voksne, selv om Christian i skrivende stund bor i byen.

4.2.1 Beskrivelse av borteboertilværelsen og dens utfordringer

I det følgende beskrives borteboertilværelsen slik informantene opplevde den. Med både sammenfallende og ulike begrunnelser opplevde alle informantene borteboertilværelsen som både tung og vanskelig. Forhold som ble beskrevet er *ansvar for hverdagsrutiner, økonomi og sosialt miljø*.

Ansvar for hverdagsrutiner - *mamma kom og vasket hybelen min*

I spørreundersøkelsen oppga flere at de klarte å komme seg opp om morgenen, men to av informantene i intervjuet oppgir noe annet. De informantene som var gutter forteller at det var svært vanskelig å opprettholde døgnrytmen og et sunt kosthold slik de hadde da de bodde hjemme. To av informantene opplevde at dette var med å gjøre det vanskelig å følge opp skolegangen. Dette beskrives slik:

Det var vanskelig å stå opp om morran. Æ kunne sov mye ekstra, og sov hvertfall to timer ekstra om morran (Daniel)

Vi var en hel kompisgjeng som satt hjemme. Satt og spilte, spiste junkfood og flirte, uten å dra på skola, tenkte ikke over konsekvenser. (Christian)

En annen forteller om en forskjøvet døgnrytme, men påpeker at det allikevel ikke var med på å ødelegge skolegangen:

Æ kom hjem fra skola i fire - tida. Æ sov fra fem til elleve, og var våken til klokka sju. Sov til halv åtte og gikk på skola. (Berit)

En annen hverdagsrutine alle guttene oppgir som vanskelig, var å ta ansvar for husarbeid. Sitatene nedenfor beskriver dette:

Æ sleit med vasking. Mamma kom og vasket hybelen min. Det var helt jævlig på slutten. To gutter å bo i lag, det går ikke. Vi hadde laget oss ganger. Èn korridor til sofaen og èn til PC'n, var ting overalt på gulvet. Sko, sokker, klær, læsta, ble liggende, men så lenge vi hadde noen reine klær klarte vi oss.(Berit)

Det var ille når vi vaska, en gang fant vi larver under golvbelegget. Det var så sjettent at det ikke gikk an å vask. (Christian)

Når jeg sammenligner Berits svar ovenfor med svarende hun oppga i spørreundersøkelsen vedrørende ansvarsoppgaver i hjemmet, finner jeg at vedkommende oppga verdien 1 på utsagnet *jeg fikk ansvarsoppgaver i husarbeidet, jeg tok ansvar for å stå opp selv og jeg fikk flere ansvarsoppgaver*. Ut i fra dette funnet kan det tyde på at det er en sammenheng mellom ungdommens grad av ansvarsoppgaver i hjemmeboertilværelsen og hvordan de mestrer denne siden av borteboertilværelsen.

Økonomi - skal vi kjøp mat i dag, eller skal vi kjøp røyk?"

Et annet sentralt aspekt ved det å være borteboer er knyttet til økonomi. Informantene fortalte at borteboerstipendet ikke strakk til, og at det gjorde det vanskelig å være borteboer.

Problemer i forhold til økonomi kom ikke så tydelig fram av spørreundersøkelsen, men i intervjurunden fikk jeg flere fortellinger om hvordan de unge slet med det økonomiske:

Vanskelig å få stipendet til å rekk. Kjekt å dra hjem og få mamma til å bak et brød te mæ.(Anne)

Stipendet rakk ikke til. Æ måtte ha et lite bidrag hjemmefra. Ellers gikk det ikke. Får en betalt husleia av foreldra, kan det gå. (Berit)

Hvis du drekk går det ikke, æ skjønna ikke korsen det gjekk rundt. Røyka, snuste og drakk opp studielånet. Vi tenkte: "skal vi kjøp mat i dag, eller skal vi kjøp røyk?" (Daniel)

Dette siste utsagnet viser også at friheten de fikk til å prioritere sine valg også var vanskelig å håndtere alene. Utsagnene kan sees i sammenheng med at ungdommen i svært liten grad opplever å ha fått undervisning i økonomi for en hybelboer. Det neste utsagnet viser at ansvarlighet er noe som læres over tid:

På tredje året hadde æ god kontroll over økonomien. Da hadde æ fått god øving.

(Anne)

Å forholde seg til et nytt sosialt miljø - Æ var så klar for å komme i lag med andre folk

En annen utfordring borteboerne støtte på var det å skulle forholde seg til et nytt sosialt miljø. På den ene siden var det skummelt og vanskelig å skulle ta kontakt med nye mennesker, mens det på den andre siden opplevdes godt å få utvidet det sosiale nettverket.

Æ var så klar for å komme i lag med andre folk. Var møkk-lei de samme trynene og hadde ingen å være i lag med. Æ hadde ingen å velge i på hjemplassen. Ingen på hjemplassen hadde de samme interessan som mæ. Ikke kunn man finn kjærest og ingen valg i kem man kunn vær i lag med. Sykt deilig å finne non andre å være i lag med. Æ var litt sjenert i starten. Mange av de andre kjent kverander fra før, mens æ følt mæ sær og utafor i lag med de andre. Det var brutalt å kom inn i et nytt miljø aleina og så ung, hadde vært godt og hatt familien rundt seg første året. (Anne)

Utsagnet ovenfor viser at det er viktig i ungdomsårene å finne venner man kan identifisere seg med. I følge Aagre (2003) gir dette «trygghet, det skaper stimulans både kognitivt og emosjonelt (...)» (s. 61). Dette er en god begrunnelse for hvorfor de fleste av ungdommene ser det som viktig å komme seg til et større miljø i denne perioden av livet. Utsagnet over viser også et savn til å ha den trygge familiebasen rundt seg når denne tiden skal utforskes. Slike utsagn kan være med å forklare funnet i spørreundersøkelsen hvor et flertall svarer at de gjerne skulle bodd sammen med familien mens de tok videregående opplæring, men at familien da skulle ha bodd i byen.

Informantene forteller at hvilke type personer og miljø de omgikk hadde en avgjørende betydning for hvordan de mestret hele sin borteboersituasjon. Dette kan forklares i at man i ungdomstiden lar seg lettere påvirke av jevnaldrende. Dette støttes hos Aagre (2003) som hevder at mange ungdommer legger større «vekt på spille opp til forventninger og normer til medelever enn til skolesamfunnet for øvrig» (s.100). Hva de andre gjør får en betydning for det man selv velger å gjøre. For noen kan dette få negative konsekvenser for skolearbeidet. Utsagnene nedenfor viser at man lett lar seg påvirke av andre i både negativ og positiv retning.

Det har mye å si ka de andre gjør, når man ikke bor i lag med foreldrene. Æ bodde i lag med x og x. Da var æ ikke mye på skola. (...) Spilte på pc, det var da det starta som værst. Vi drakk no jævelsk. (Christian)

Æ hadde det bra på skola. Halvparten var borteboere i min klasse. De andre var langt vekke fra. De hadde lyst til å gå der. Vi hadde det artig heile tida, både i timene og mellom timene. (Berit)

En brå og tung overgang

Disse utsagnene utyper og beskriver godt det som kom fram i spørreundersøkelsen, der mange oppga at det var overveldende, tungt og en brå overgang å skulle stå alene i ansvaret for hverdagsrutinene, det sosiale og det skolefaglige. Utsagnene handler om at det å flytte for seg selv når man er så ung er vanskelig. Ikke alle er klare for å flytte for seg selv og ta alt det ansvaret som følger med. En av informantene oppsummerte dette slik:

Det er djævelsk mye som skjer på en gang, nye folk, ny skole og alt ansvaret. (Anne)

Videre forteller de at foreldrene i liten grad kjente til de utfordringene de hadde. De forteller om løgn om både skole- og borteboersituasjonen:

*Foreldre forestill sæ ikke at det e slik det e. Vi førtell ikke om det her heime.
Man tror at de ring heim hvis de ikke har mat, men det gjor vi ikke. (Christian)*

4.2.2 Hva kan gjøres for å ivareta borteboere

Informantene ble spurt om de hva de kunne tenke seg av positive tiltak som kunne vært gjort for å ivareta borteboere i videregående skole, sett i lys av de utfordringene de selv møtte i denne situasjonen. Informantene kom innom tema som *middagstilbud, økt oppfølging fra kontaktlærer gjennom fraværsoppfølging og økt skole-hjem-samarbeid*, tiltak i det sosiale miljø og foreldrestøtte.

Middagstilbud

Det har helt klart vært en utfordring for ungdommen å ta ansvar for å opprettholde et sunt kosthold og rutiner i forhold til spising. Et tilbud som kunne hjelpe borteboerne til å sørge for dette uttrykkes slik av en av informantene:

Det skulle ha vært en plass man kunne kjøp billig, sunn og ordentlig middag rett etter skoletid. Heilt vanlig middag, hærregud det et ville vært et bra tilbud. Vi spiste bærre pasta og dritmat. De ville det blitt en rutine, noe fast å gå til hver dag. Det ville værtfall æ ha benøtta mæ av. (Anne)

Ekstra forståelse og oppfølging fra lærere

Alle informantene gir uttrykk for, i likhet med funnene fra spørreundersøkelsen, at lærerne var veldig lite oppmerksomme på de som er borteboere.

Lærerne var ikke så bevisst på oss at vi var borteboere. Æ tror ikke det var et tema hos lærerne. De forventer voksne selvstendige elever, men tenkte ikke over at noen var nødt til å være mer selvstendige enn de fleste. (Daniel)

Utsagnet over viser at de trenger forståelse for det ekstra ansvaret og selvstendigheten de har som borteboere. Informantene sier de trenger ekstra støtte og forståelse hos lærerne. De som gikk yrkesfag uttrykker at dette var et større problem enn hos de som gikk studieforbereidende. Nedenfor beskriver en informant et møte med en lærer som ikke tar hensyn til dette:

Når æ ikke møtte opp, så sa bare læreren "hvis du ikke skal gjøre noe er det bare å pell sæ ut". Det var ikke det jeg trengt å hør når det var vanskelig å komme sæ opp. (Christian)

Videre slutter alle informantene opp om at det er viktig at fravær følges opp tidlig. Dette viser også Markussen et al. (2012) til i sin studie av borteboere i Finnmark. Der oppgis tettere oppfølging av begynnende fravær som et vellykket tiltak for borteboere. Egne foreldremøter med borteboeres foreldre og kontaktlærer burde vært obligatorisk, oppgir alle informantene. Når lærerne har møtt foreldrene og de har drøftet utfordringene i borteboersituasjonen sammen, er det lettere for begge parter å være oppmerksomme på endringer hos elevene, og det kan være lettere ta telefonkontakt. Dette er også et tiltak som kommer fram i Markussens

et al. (2012) studie. Dette finner jeg også støtte for i Stortingsmelding nr.31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) (Kunnskapsdepartementet). Der er foreldresamarbeid i videregående opplæring pekt på som et viktig område som fremmer elevens læring. Her påpekes det blant annet at et godt samspill mellom hjem og skole forutsetter at begge parter kommuniserer tydelig slik at skolens og de foresattes forventninger blir avklart og det ikke oppstår misforståelser.

Fritidstilbud

Som beskrevet i kapitlet over ser det ut som mange av borteboerne synes det er vanskelig å tidlig komme inn i et sosialt miljø. Spørreundersøkelsen viste også at få av borteboerne deltar på fritidsaktiviteter etter skoletid. Dette undret jeg meg over da de fleste i stor grad deltok i fritidsaktiviteter da de bodde hjemme. I løpet av gruppeintervjuet kom det fram noen gode forklaringer. Informantene forteller at det var vanskelig å komme inn i en aktivitet som de ikke hadde deltatt i tidligere. De er alle enige om at de gjerne skulle ha hatt et organisert tilbud på kveldstid, hvor det var voksne tilstede. De uttrykker videre at det fort kunne bli et problem hvis man var alene. Da var det lett å komme inn i miljø som ikke var positive for dem. Dette beskrives blant annet slik:

Det vi gjorde på fritida var å heng på hverandre. Det skulle vært noe mer organisert for de som ikke driv idrett, et sted kor det er noen voksne i miljøet tilstede, et slags ungdomskulturhus hvor man ikke alltid er aleina ungdom. (Anne)

Det er mange borteboere i byen, vi kunne hatt et sted og samles. De fleste borteboere fant sæ venna, men ikke alle hadd det like enkelt. Det er fort gjort å heng sæ på en gjeng som ikke er mors beste barn når man bor aleina. (Berit)

Organisert fritidstilbud kunne vært en god idè. Det var mange dop-miljø, hippekulturelle som røyka hasj. Når du ikke har noka organisert blir et av tilbudene å sitt og røyk hasj med de på et av utestedene. (Anne)

De uttrykker et klart savn til fritidsaktivitetene på hjemplassen, og skulle gjerne hatt et lignende tilbud i byen.

Da vi bodde på hjemplassen var vi ganske aktive. Det var kun fredager vi hadde ikke noe organisert. Det var ikke bare bare å komme sæ inn på noe lag, for eksempel fotball i byen. Ikke en gang de beste fra hjemplassen kom seg inn på fotball-lag.
(Daniel)

Informantene opplever de etablerte tilbudene i byen som “elitelag” og at det ikke var mulighet for å delta på disse. De uttrykker et sterkt ønske for det en av informantene kalte for et *lavterskel-tilbud*. Et tilbud uten opptaksprøver og behov for forkunnskaper. Markussen et al.(2012) viser også til at det er iverksatt tiltak i Finnmark for å gi borteboere et fritidstilbud. Viktigheten av å delta i et både organisert og uorganisert fritidsliv støttes av Aagre (2003) og konsekvensene av mangel på dette forklares slik: «For de unge som står utenfor begge samværsformene, betyr dette et tap av sammenheng, tilhørighet og identifiseringsmuligheter som kan være alvorlig» (s. 61).

Informantene uttrykker og at det er avgjørende å opprette tidlig sosial kontakt med jevnaldrende med “sunne” interesser. Det motsatte uttrykker de kan få negative følger. Dette uttrykker en slik:

Du må kjenn noen, ellers hadd æ ikke turt. (Berit)

Du må finn dæ en tre fire stykker som du kan gjør nokka med: Hvis disse er noen sopskolter er man ut å kjør. (Anne)

Det å etablere et sosialt nettverk tar tid. Derfor er det spesielt viktig at det finnes en felles arena hvor man kan opprette denne kontakten. En informant uttrykker lettelse da dette endelig falt på plass:

Når æ fant mine folk løsnet alt. Gud kor mye lettere det var å være borteboer da, på slutten av første klasse. Andreåret hadde æ ikke tid til å dra hjem i helgene en gang.
(Anne)

Foreldrepatrulje

Det siste forslaget informantene drøftet seg fram til var det de kalte for *foreldrepatrulje*.

Mangel på voksenkontakt i hverdagen går igjen gjennom hele intervjuet og ser ut til å være både et savn og behov hos borteboerne. Unge med mangel på voksenkontakt har behov som knyttes til de voksnes varme omsorg og oppmerksomhet. Dette omtaler Johansen (2006) ved at «mellommenneskelig samhandling innebærer en sosial prosess der det gis rom for kommunikative handlinger med nærhet og varme» (s. 169) En av informantene uttrykker det slik:

Det skulle vært en foreldrepatrulje. For eksempel tre foreldre som reiste rundt på omgang og stakk innom hyblan. De kunne snakk med dem og spørr om det var noe de trengt hjelp til. (Anne)

Flere av funnene er sammenfallende med tiltak som er skissert i Markussens et.al (2012) studie fra Finnmark. Dette er med å styrke disse funnene og deres viktighet, men jeg kan ikke med mitt datamateriale si noe om slike tiltak vil kunne føre til at ungdommen vil mestre borteboertilværelsen bedre, eller om det vil øke mulighetene til å gjennomføre videregående skole.

4.2.3 Var det noe som kunne vært gjort annerledes eller mer av for å ruste elevene bedre til borteboertilværelsen

Informantene ble til slutt bedt om å reflektere rundt hva som kunne vært gjort annerledes eller mer av i fådeltskolen for å ruste dem best mulig til en borteboertilværelse, sett i lys av hvilke utfordringer de selv møtte på i borteboertilværelsen. Tiltak som ble drøftet var *god oppfølging fra lærere, god opplæring i bruk av læringsstrategier, god trening på ansvarsoppgaver i hverdagsrutinene og bygging av sosiale nettverk*.

Oppfølging og forventninger fra lærere

Det første forslaget til hva som kunne vært gjort annerledes var at ledelse og lærere fulgte opp elevene bedre og tidlig dersom de begynner å vise atferd som at de prøver å unngå faglig arbeid og skulk. De ønsker altså lærere som setter og følger opp faglige krav, og ansvarliggjør elevene i større grad for deres handlinger. En av informantene forteller om at strategiene for å slippe unna skolen startet allerede på barnetrinnet. Denne informanten opplevde også at dette

ikke ble tatt ordentlig tak i da denne atferden begynte å vise seg. Kritikkk mot fådeltskolen kommer fram i intervjuet. For eksempel forteller informantene om lærere og ledelse som ikke satte inn konsekvenser og fulgte opp fravær og stilte faglige krav. Dette uttrykkes blant annet slik:

Ting var forferdelig enkelt her. Det var lite konsekvenser og vi fløt på fagene. Det var lett å avlede læreren. (Daniel)

Det var flere lærere som ikke ansvarliggjorde elevene. (Berit)

En annen informant opplevde riktignok en annen type lærer, og fremhever at slik denne læreren møtte elevene var med å styrke dem for framtiden. Dette var en lærer som så elevene, og stilte faglige krav. Dette uttrykkes slik:

X var en som så oss bestandig. Han fanget opp elever som prøvde å slippe seg unna. Han så oss, tok opp og fulgte opp ting. (Anne)

Fokus på ansvarsoppgaver som økonomi og matlaging

Videre sa de at det skulle vært mye sterkere fokus på opplæring i økonomi og matlaging for hybelboere. Utsagnet om økonomi bekrefter funnet i spørreundersøkelsen der gruppen samlet sett oppgir at de har fått svært lite opplæring i å sette opp et budsjett for en hybelboer.

Vi lært å lag litt mat, men det kunn vært mye meir om mat som passet for hybelboere, ikke bare pølser og pizza. Vi skulle ha lært meir om et variert kosthold. (Anne)

Det vi lærte minst om var å sett opp et budsjett for hybelboere. (Berit)

En av informantene kom fram med et forslag som han synes alle hybelboere skulle vært gjennom:

Vi skulle hatt prosjekter: "bo på hybel i ei uke". Her kunne vi ha satt opp budsjett, fordelt pængan, laga mat og ta ansvar sjøl. Det ville vært et aktivt forsøk og æ tror man ville ha tenkt sæ non tanka da. (Berit)

Opplæring i bruk av læringsstrategier

Videre kom en av informantene inn på en gang han hadde fått hjelp fra sin mor til å lese til en prøve. Moren hadde bedt han prøve å knytte fagstoffet opp til en fortelling for å huske bedre, og informanten sa at han fikk karakteren 6 på den prøven. Jeg stilte da spørsmålet om de var vant med å jobbe med ulike metoder for å huske og tilnærme seg fagstoffet på, og knyttet ordet læringsstrategier til dette. Informantene forteller at de i liten grad opplevde å ta i bruk ulike læringsstrategier, og de var alle enige at det kunne vært nyttig kunnskap for videre skolegang. Informantene uttrykker sin opplevelse av manglende læringsstrategier slik:

(...) Æ begynte å skriv og laga mæ ei historie. Da ble det artig og ikke noe problem. Æ lærte strategien av mamma. Vi lærte ikke om måter å lær ting på . Det var ikke snakk om å ha strategier for å husk. Enten så kunne man eller så kunne man ikke. (Christian)

En lærer skulle prøv å lær mæ brøk. Æ var så frustrert. Ble lært om og om igjen på samme måte. Ho hadde ikke ei anna måte å lær det bort på. (...) Det var ikke snakk om lærestrategier før. (Anne)

Det som informantene her har kommet inn på sammenfaller godt med det Dalen og Wærness (2006) omtaler som læringsorienterte elever. De påpeker at effektive læringsstrategier kombinert med høy innstas gir utholdenhet når elevene møter vansker. Bruk av læringsstrategier har et mye sterkere fokus i dagens pedagogikk sammenlignet med for eksempel et ti-år tilbake.

Bygge sosiale nettverk

Informantene diskuterte så rundt hva som kunne gjøres tidlig for å styrke elevene i det å lære å knytte kontakter med andre i et sosialt miljø. De mente de er viktig at fådeltskolen i mye større grad tenker samarbeid med skoleklasser fra byen i flere og ulike sammenhenger. Begrunnelsen for dette var de opplevde vanskene med både å komme seg inn i et miljø, bli kjent med andre og med å få innpass i allerede etablerte fritidsaktiviteter. De har flere forslag til hvordan en fådelt skole kan jobbe med dette på.

På ungdomsskola skulle vi vært i byen og vært i lag med byklasser og gjort ting i lag med dem. Da kunne vi blitt kjent med noen andre folk og sett non nye fjes. (Anne)

Prosjekter kan heller jobbes med i lag med andre byklasser. (Berit)

Vi kunne og ha benøtta oss av byklasser som kommer til bygda vår. Da kunne vi ha kobla litt, og blitt kjent med nye folk. (Berit)

Slike aktiviteter medfører at en må forholde seg til andre personer enn de man omgås til vanlig, noe som medfører at en blir kjent med flere og inngår nye sosiale relasjoner. En av informantene beskriver en opplevelse hun hadde som støtter under hvorfor dette blir viktig:

Æ satt i ungdomsrådet. Æ torte ikke en gang å trøkk på stopp-knappen for å kom mæ av bussen. Det var skummelt. Man var vant til bare de folkan man kjente. Det er litt for trygt her ute. (Berit)

De ser på disse tidlige sosiale kontaktene som en inngangsbillett til sosial deltagelse i borteboertilværelsen og som en mulighet for å hindre ungdommen å knytte “feil kontakter”. En av informantene knytter positive opplevelser nettopp fordi vedkommende fikk opprettet en slik kontakt tidlig.

Da æ tok borgerlig konfirmasjon, ble æ kjent med mange. Det ble inngangsbilletten til å komme inn i et miljø. (Anne)

Slike utsagn er med å styrke det som drøftes under 4.1.2.3 i den kvantitative undersøkelsen om at det blir viktig for fådelt skolen å vise fleksibilitet ovenfor elevene slik at de har mulighet til å delta på fritidsaktiviteter i byen kombinert med skolegangen.

4.2.4 Utfordringene i livet fram mot bortvalg av videregående opplæring

Halvparten av informantene i gruppeintervjuet hadde ikke fullført videregående opplæring. Disse ble spurt om å reflektere noe rundt hva som skjedde i livet fram mot denne avgjørelsen. Begge informantene knytter vanskene i livet og avgjørelsen om å forlate videregående opplæring med utfordringer i borteboertilværelsen. De knytter det spesielt til det som i spørreundersøkelsen kom fram som den største endringen i livet da de ble borteboere, nemlig

ansvar og frihet. Videre knytter de det til at det sosiale miljøet de var i ikke var positivt for dem. Dette uttrykker de blant annet slik:

For mæ så ble det for lett da æ ble aleina. Det var det som var det heile problemet. Det hadde blitt noe helt annet hvis æ hadde bodd hjemme. Æ løy hjemme, og hadde det kjempeartig og kult og kunne spille data i stedet for å gå på skola. (Christian)

Havna i lag med feile folk, og der var det ikke støtte. Æ fikk heller oppbacking når æ tok dårlige valg. (Daniel)

Begge var veldig klare på at det ikke hadde skjedd hvis de hadde bodd sammen med foreldrene. Det å ha nære voksenrelasjoner ser ut til å ha avgjørende betydning, spesielt i overgangen og det første året på videregående skole. Jeg vil anta at det hadde gjort mulighetene til å gjennomføre videregående skole mye større. Med utgangspunkt i at ungdommene opplever betydelige utfordringer i borteboertilværelsen og ser på disse som en årsak til at de sluttet videregående skole, kan man anta at tiltak for å ivareta borteboere utenfor skoletida kan motvirke frafall.

Avslutningsvis ble informantene spurt om det var noe i hjemmemiljøet de kunne tenke seg å ha med til borteboertilværelsen, og der var de alle samstemt:

Ho mamma

x (navnet på ungdoms- og idrettslaget)

5.0 Oppsummering

5.1 Oppsummering og svar på forskerspørsmålene

I dette kapitlet vil jeg oppsummere og presentere mine konklusjoner til problemstilling og forskerspørsmål. Videre gjør jeg rede for egne kritiske tanker vedrørende forskningsprosjektet. Avslutningsvis løfter jeg blikket framover, og gjør noen betraktninger for hvilke følger dette forskningsprosjektet har hatt for egen praksis. Problemstillinga var:

Hvordan kan en fådelt skole jobbe bevisst med læringsmiljø og dannelse for å ruste elevene best mulig til en borteboertilværelse som 15-19 -åringer?

For å besvare problemstillinga var det nødvendig å starte med å belyse enkelte fenomener teoretisk. Det var sentralt å se nærmere på hva dannelse innebærer i et hjemmemiljø og i et læringsmiljø. Videre studerte jeg hva tidligere forskning sier om fådeltskole og gjennomføring i videregående skole for elever fra grissgrendte strøk. I og med at ungdomstida står sentralt i min problemstilling, var det også viktig å få med dette.

For å få svar på forskerspørsmålet om hva som var forskjellene med å bo hjemme og borte, valgte jeg først å undersøke hjemmeboer- og borteboertilværelsen hver for seg, for så å sammenligne disse to tilværelsene. Da fant jeg forskjeller mellom det å bo borte og det å bo hjemme. Det kom også fram noen likheter. Videre har jeg sett på hva fådeltskolen og den videregående skolen har gjort for å henholdsvis forberede og ivareta borteboerne. Min førforståelse har vært at forhold i borteboersituasjonen har vært en medvirkende årsak til at noen elever ikke har gjennomført videregående opplæring. Dette ble også undersøkt. Alle forskerspørsmålene har blitt belyst gjennom den kvantitative og den kvalitative delen av undersøkelsen. Den kvantitative ble brukt for å finne noen tendenser, og den kvalitative for å få noen utdypende beskrivelser. I den kvalitative delen kommer også informantenes stemme fram med tanke på hva de mener kunne vært gjort for å ruste og ivareta borteboere bedre.

Hva er forskjellen mellom å bo hjemme og å bo borte?

Den største forskjellen ungdommen opplevde ved å bo hjemme og å bo borte var alt ansvaret de selv måtte overta for hverdagsrutiner. Dette ansvaret var noe som kom brått på, og gjorde overgangen stor. Mange hadde riktignok god trening hjemmefra i å delta i ansvarsoppgaver i

hjemmet, men allikevel ble overgangen stor da det var de selv som i borteboertilværelsen hadde hele ansvaret. Mange klarte å ta dette ansvaret og følte at de fort ble selvstendige. Ikke alle klarte å ta dette ansvaret. Friheten ble for stor og fristelsene for mange, noe som førte til at det å følge opp skolegangen ikke ble prioritert. Dette kommer godt fram i den kvalitative delen av undersøkelsen hvor to av informantene forklarer at valget falt på venner, festing og dataspill, framfor skole og ansvar for hverdagsrutinene.

En annen endring som ble stor for mange av ungdommene i overgangen var å forholde seg til et nytt sosialt miljø. I hjemmemiljøet opplevde de fleste å ha gode venner, og de deltok i stor grad på bygdas fritidsaktiviteter. Få deltok på fritidsaktiviteter utenfor bygda, og de fleste opplevde bygda som trygg. Da ungdommen flyttet til byen for seg selv måtte de forholde seg til langt flere og ukjente mennesker. Mange opplevde det å få et større sosialt nettverk som positivt. Både det å finne flere med samme interesser som en selv, og flere å identifisere seg med, ble fremhevet som særlig positivt. Ikke alle fant det like enkelt å komme inn i et nytt sosialt miljø, og for disse ble ensomheten stor. Få deltok i fritidsaktiviteter da de flyttet til byen. I den kvalitative undersøkelsen kom det fram at dette kunne være et stort problem. Vanskene med å komme inn i allerede etablerte fritidsaktiviteter synes å være stor dersom man ikke har deltatt tidligere.

På den videregående skolen opplevde ungdommen å ha større arbeidsmengde enn tidligere og de møtte måter å jobbe på som de ikke var vant til. På tross av dette opplever de egen arbeidsinnsats og motivasjon like stor som i fådeltskolen. Det førstnevnte kan tyde på at overgangen var stor, det sistnevnte kan tyde på at de fant måter å mestre overgangen på. Videre opplevde de at lite ble gjort i skolen for å ivareta dem som borteboere, og med kun ett unntak, nevner ingen at læreren hadde samtaler med blikk for utfordringene i borteboertilværelsen. I fådelt skole er elevene vant med nærere relasjon og hyppigere kontakt med lærere.

Det som ser ut til å være likt i de to ulike miljøene er trygghet og trivsel. Dette forklares i at behovet de unge har i ungdomstiden for å komme seg ut, finne sin identitet og få nye urbane impulser er stort. Dette får ungdommen nå utløp for, og det verdsettes på tross av at de må forlate den trygge hjemmeboertilværelsen tidligere enn ønskelig.

Hva ble gjort i fådeltskolen som forberedte deg på å bo borte?

Slik ungdommen husker det, mener de skolen gjorde lite for å forberede dem til borteboertilværelsen, både når det gjelder ansvarsoppgaver av mer praktisk art og annet type arbeid som skal fremme selvstendighet og ansvarlighet. Det ungdommen i minst grad hadde opplevd å gjøre var å arbeide med tema økonomi for en hybelboer. De opplevde også i liten grad at det ble samtalt om denne fremtiden og hvilke utfordringer de kunne tenkes å møte, samt hvordan de kunne mestre disse utfordringene. Læringsmiljøet har, slik ungdommen opplever det, vært preget av materiell danning, og i mindre grad lagt vekt på arbeid som fremmer selvstendighet, ansvarlighet, problemløsning, kreativitet og kognitive strategier, elevmedvirkning og kritisk sans. Ut i fra ungdommens svar tolker jeg det slik at skolen har jobbet lite bevisst med elevenes dannelse med tanke på den fremtid de skal møte.

Informantene i det kvalitative intervjuet samtalte i tillegg om hva de mener kunne vært gjort annerledes eller mer av for å ruste dem bedre til borteboersituasjonen samtidig som de skulle ta videregående opplæring. Tidlig oppfølging av begynnende fravær allerede i grunnskolen var et av tiltakene de samlet kom fram til. Videre mente de at lærere som setter og følger opp faglige krav og ansvarliggjør elevene i større grad for deres handlinger kan gjøre dem bedre rustet til å mestre framtiden. De ønsker også at det skulle vært mye sterkere vektlegging av økonomi og matlaging for hybelboere. God opplæring og erfaring med bruk av ulike læringsstrategier anså de som noe som kunne vært gjort annerledes. Et konkret forslag var å ha tverrfaglige praktiske prosjekter som inkluderer mye av det det innebærer å *bo på hybel ei uke*. De anså det alle som avgjørende å ha det som en av informantene kalte *sosial inngangsbillett*, og at skolen kan gjøre mer for å legge til rette for at elevene tidlig etablerer sosiale relasjoner til andre gjennom samarbeid med skoleklasser fra byen i mange og ulike sammenhenger.

Hva ble opplevd som utfordrende for ungdommene i borteboertilværelsen?

Ungdommen opplevde at borteboertilværelsen medførte et meget stort ansvar for sitt eget liv, et ansvar som kom brått og uventet på. Med friheten og ansvaret borteboertilværelsen medførte ble utfordringen å mestre dette. Det ser ut til at mange fant seg måter å mestre dette på, mens det for andre var vanskeligere. De som mestret utfordringene opplevde å bli raskt voksne og selvstendige. Tre av informantene, alle gutter, i den kvalitative undersøkelsen opplevde alle at hverdagsrutiner som å ta ansvar for kosthold søvn og husarbeid var svært

vanskelige å ivareta. De opplevde det og som en fallitterklæring at de ikke mestret dette, og en oppgave å lyve til hjemmet for å skjule hvor vanskelig dette var.

Den kvantitative spørreundersøkelsen avslørte at de fleste opplevde å ha venner på skolen og at de lett kom inn i et sosialt miljø på tross av at få kjente noen fra før. Jeg antar at de har en sosial styrke med seg fra hjemmemiljøet og skolegangen på en fådelt skole. Det som derimot var en utfordring for borteboerne var å delta i organiserte fritidsaktiviteter etter skoletid. De opplevde at det ikke var rom for dem i de etablerte fritidsaktivitetene og de færreste deltok. Det kvantitative intervjuet avslørte at det tok tid å etablere nye og gode relasjoner, og samtidig at de gode relasjonene med noen få var helt avgjørende for hvordan de mestret sin borteboertilværelsen. To av informantene knyttet seg til sosiale miljø som ikke var positive for dem og dette gjorde utfordringene ved borteboertilværelsen betydelig større.

På skolen ga borteboertilværelsen utfordringer ved at de opplevde å ikke få ekstra forståelse og støtte som kunne vært nødvendig når man er borteboer. Mange følte seg litt annerledes fordi de var borteboere.

Det kom tydelig fram i den kvalitative delen av undersøkelsen at alle opplevde utfordringer som beskrevet ovenfor i borteboertilværelsen. Alle opplevde forhold som beskrevet ovenfor som utfordringer, det som var ulikt var måten de mestret utfordringene på. Det avgjørende lå blant annet i å gjøre gode valg med den store friheten de disponerte.

De opplevde også savn tilbake til hjemplassen, og for det meste var det familiemedlemmer de savnet. Informantene i det kvalitative intervjuet fremhever også mangel på voksenkontakt som en utfordring i borteboertilværelsen. Her kommer det også fram at savnet etter “ho mamma” var stort. Dette tolket jeg slik at den tilværelsen de kommer inn i er vanskelig å mestre uten støtte av de aller nærmeste. De skulle gjerne hatt den tryggheten med seg over i det nye urbane miljøet, som de også så gjerne ønsker å utfordre. De savnet også ungdoms- og idrettslaget. Det vil si at de fremdeles hadde et ønske og behov for å delta i fritidsaktiviteter. De ønsket fremdeles å kunne ta del i et lavterskel- og variert tilbud.

På tross av alle utfordringene, opplevde 70 prosent av ungdommene det trygt i borteboertilværelsen.

Hva ble gjort, og hva kan gjøres, for å ivareta borteboerelever i videregående skole?

Ungdommen opplever også at lite gjøres i videregående skole for å ivareta dem som borteboere. Foruten et tilbud om billig og felles middag med påfølgende sosialt samvær en gang i uka, opplevde ungdommen at lite ble gjort. Den kvalitative delen av undersøkelsen avslører at ungdommen opplevde at lite ble gjort for å følge opp fravær. Ekstra støtte eller oppfølging med tanke på at de var borteboere var fraværende, ei heller tettere kontakt med hjemmene.

Informantene i det kvalitative intervjuet samtalte i tillegg om hva de mener kunne vært gjort annerledes eller mer av for å ivareta dem bedre som borteboere samtidig som de skulle ta videregående opplæring. Et ønske om mulighet til å kjøpe rimelig middag sammen med andre borteboere ville kunne hjelpe i ivareta både en hverdagsrutine, et sunt kosthold og et sosialt nettverk. Videre kunne de alle tenke seg at læreren var mer oppmerksom på deres situasjon som borteboer gjennom samtaler med både eleven og hjemmet. Tidlig oppfølging av fravær skulle de og ønske var til stede. De skulle også ønske at det var et lav-terskel-tilbud med varierte fritidsaktiviteter de kunne delta i på kveldstid for å lette på vanskene med å komme inn i allerede etablerte fritidsaktiviteter. Mangel på voksenkontakt mener de kan bøtes noe på ved at foreldrene går sammen om å lage en foreldrepatrulje hvor de ruller på å besøke alle bygdas borteboere for å se etter at det går greit med hverdagsrutiner og skolearbeid.

I hvilke sammenhenger kan borteboertilværelsen være utfordrende og eventuelt en årsak til at ungdom ikke gjennomfører?

Slik informantene i det kvalitative intervjuet beskrev sin situasjon var det helt klart at de utfordringene de møtte i borteboertilværelsen var en medvirkende årsak til at de ikke gjennomførte videregående opplæring. Her uttrykker begge at de hadde vansker med å prioritere gode valg når de fikk så stor frihet. Ansvarsoppgaver som husarbeid, søvnrutiner, skolearbeid og økonomi ble prioritert bort til fordel for festing, samvær med venner, dataspill og alkohol. I tillegg opplevde de ingen støtte og forståelse for det å være borteboer hos lærerne på den yrkesfaglige linjen de gikk på. Begge var veldig klare på at dette ikke ville ha skjedd dersom de bodde sammen med foreldrene. Jeg antok at dette kunne gjort mulighetene til å gjennomføre videregående skole mye større.

5.2 Konklusjon

For å svare på problemstillinga om hvordan en fådelt skole kan jobbe bevisst med læringsmiljø og dannelse for å ruste elevene best mulig til en borteboertilværelse som 15-19-åringer gikk jeg veien om ungdommenes egne beskrivelser. Hvilke utfordringer de møtte og hvordan de ble ivaretatt i borteboersituasjonen kunne si meg noe om hva som må til for å ruste ungdommen best mulig til å møte denne perioden i livet. Konklusjonen er laget som en beskrivelse av en skole som, ut fra denne studiens perspektiv, jobber best mulig og bevisst med læringsmiljø og dannelse for å ruste elevene til borteboertilværelsen.

En slik skole karer å omsette deler av den generelle delen av læreplan, det allmenndanna menneske og det arbeidende mennesket, til en undervisning som er synlig med tanke på dannelse fram mot en borteboersituasjon. Denne skolen tar bevisste valg når de utformer lokale læreplaner og finner rom i fagene for å sette nødvendige tema på dagsorden som for eksempel mye trening på ansvarsoppgaver de vil ha bruk for. Denne skolen har lærere og en skoleledelse som kjenner til hvilke utfordringer elevene vil komme til å møte, og med utgangspunkt i dette, arbeider målrettet og bevisst for å gjøre elevene best mulig rustet til å ta gjennomtenkte og gode valg i denne perioden av livet. Lærerne jobber også bevisst med å skape læringsorienterte elever som kan ta i bruk kognitive strategier, være selvstendige, kreative, og lar elevene i stor grad være delaktige i disse prosessene. Lærerne følger også opp begynnende fravær og atferd og holdninger hos elevene som kan være tegn på at de unngår ansvar. Arbeidsmetodene er praktiske, varierte og relevante med tanke på borteboersituasjonen. Lærerne på denne skolen samtaler mye med, forespeiler elevene på og reflekterer mye over de utfordringene de kan møte i framtiden.

Denne skolen har kjennskap til hvordan man bygger gode relasjoner mellom lærer-elev og mellom elever. Den benytter seg av muligheter til å samarbeide med andre skoleklasser slik at elevene tidlig kan knytte kontakter med jevnaldrende utenfor bygda. De elevene som ikke ser ut til å ha gode venner, følges spesielt opp slik at de opplever både å trives og å ha venner.

Det er en skole som er medvirkende og en aktiv part i å etablere et godt samarbeid mellom ungdomsskolen og den videregående skolen for å lage gode overganger. Lærerne får god kjennskap til den nye utdanningsinstitusjonen elevene skal møte og de sørger for at elevene er godt forberedt på det som er forventet av dem, både når det gjelder arbeidsformer og andre

krav og rutiner. Ledelsen i fådeltskolen har også lagt til rette for at lærerne i den videregående skolen har fått nødvendig kjennskap til fådeltskolens arbeid og at de har fått nødvendig elevinformasjon slik at de nye lærerne har et grunnlag for å planlegge oppstarten godt med tanke på borteboerne.

Skole-hjem-samarbeidet ved denne skolen har også et framtidsrettet blikk med tanke på den tilværelsen de unge skal møte som 16-åringer. De har drøftet seg gjennom problemstillinger og reflektert sammen rundt dannelsen av de unge på flere arenaer. Skolen anerkjenner hjemmet som en viktig arena for trening av praktiske ansvarsoppgaver, og drar nytte av dette. Skolen har gitt foreldrene kjennskap til hvilke utfordringer deres barn kan komme til å møte, og synliggjøre at voksenstøtte fra de foresatte fremdeles er svært viktig i overgangen. Skolen har også informert de foresatte om viktigheten av å la deres barn få delta i sosiale aktiviteter utenfor bygda, og skolen viser også fleksibilitet ovenfor hjemmene slik at slik aktivitet lar seg realisere.

5.3 Kritiske blikk

I undersøkelsen tok jeg i bruk to metoder, og endte opp med et stort datamateriale. I ettertid ser jeg at spørreundersøkelsen med fordel kunne vært noe mindre omfattende. Mer enn det som er foretatt av analyse kunne vært gjort. Det var imidlertid viktig å være kritisk i analysen, og velge det som best besvarte problemstillinga. I en større undersøkelse kunne jeg ha belyst tema fra enda flere perspektiv. Både skoleperspektivet og foreldreperspektivet kunne vært verdifulle og interessante å ta med. Jeg kunne også tatt med perspektivet til yngre elever, som skal inn i borteboertilværelsen i løpet av de nærmeste årene. Jeg kunne med fordelt ha gjort intervjuer med lærere for å ivareta deres perspektiv i større grad. Dette ville imidlertid ha resultert i et større materiale. Med det datamaterialet som var tilgjengelig mener jeg likevel at jeg fikk et godt inntrykk av elevenes oppfatninger og med det har klart både å beskrive og forklare forskerspørsmålene.

En ungdoms opplevelser trenger ikke nødvendigvis være et reelt bilde av virkeligheten og en absolutt sannhet. Elevene svarer på spørsmål hvor de skal hente opp informasjon fra flere år tilbake. Dette kan være kilde til feiltolkninger. Skolene kan ha hatt andre intensjoner enn slik elevene opplevde det. Dette kommer ikke fram i denne studien. Det finnes heller ingen garanti

for at personene ikke svarer det de tror er forventet, og at informasjonen dermed ikke blir pålitelig. Dette kan være en svakhet ved denne undersøkelsen, spesielt når svarene ikke vurderes opp i mot andre kilder.

Jeg kunne også ha søkt i plandokumenter for både videregående skoler og for fådelte skoler for å spore opp tiltak for borteboere, eller tiltak for dannelse til borteboertilværelse. Dette har jeg ikke gjort, men det kunne vært interessant og sammenlignet ungdommenes oppfatninger med dette. En slik bredde på forskningsprosjektet kunne ha styrket reliabiliteten, men det var ikke rom for det innenfor et masterprosjekt.

Hvorvidt resultatene kan generaliseres til andre fådelte skoler og borteboende elever, er usikkert. Det er likevel trolig at andre borteboere som vil møte mange av de samme utfordringene i borteboertilværelsen. Hva som er gjort for å ruste elevene til en borteboertilværelsen vil jeg anta gjøres forskjellig i ulike deler av landet. Dette må man ta i betraktning hvis tilsvarende forskningsstudie skal gjennomføres. Denne studien er foretatt på en bestemt plass med sine særegenheter. Det trenger ikke være slik andre steder i landet, men allikevel vil nok mange borteboere kunne kjenne seg igjen av mye av det som blir beskrevet og forklart. Jeg som forsker er en del av miljøet og min forforståelse og delaktighet i dette miljøet har preget hele prosjektet. En forsker utenfra vil ha med seg en annen forforståelse inn i prosjektet, og ville kanskje ha vektlagt andre forhold enn det jeg har gjort.

For å unngå misforståelser og mistolkninger av begrep har jeg bevisst valgt å bruke utsagn med ord jeg antok de fleste kjente igjen. For eksempel har jeg ikke brukt begrepet kognitive strategier, dannelse, elevaktiv læring og så videre i spørsmål eller utsagn, men heller valgt å bruke eksempler på dette. På den ene siden kan jeg utelukke noe informasjon ved å definere begrepene for elevene, men på den andre siden reduseres mulighetene for at det finnes ulike oppfatninger av hva begrepene innebærer.

6.0 Referanseliste

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Conley, D. T (2007). *Toward a More comprehensive Conception of College Readiness*. Oregon: Educational Policy Improvement Center
- Dalen, E.L. & Wærness, J.I (2006). *Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø - en forutsetning for elevenes danning*. I Johansen, J.B. & Sommer, D. (Red.) *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 59 - 72). Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Giddens, A. (1996). *Moderniteten og selvidentiteten*. København: Hans Reitzel
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Haugen, M.S. & Villa, M. (2008). *Idyllisk eller kjedelig? slik ungdom ser bygda*. I Almås, R., Haugen, M.S., Rye, J.F. & Villa, M. (Red.) *Den nye bygda*. (s 157 - 137). Trondheim: Tapir forlag
- Holand, A. (2007). *Spørreskjema*. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s 132 - 143). Oslo: Cappelens Akademisk Forlag
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Gyldendal
- Johansen, J.B & Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, G. (2007). *Intervjuet*. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s 118 - 131). Oslo: Cappelens Akademisk Forlag
- Kleven, T.A. (2007). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipubforlag
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31. (2007 - 2008). Oslo Departementet

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja* St.meld. nr. 44. (2008 - 2009). Oslo Departementet
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter, Ungdomstrinnet*. St.meld. nr. 22. (2010 - 2011). Oslo Departementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør* (s 81 – 96). Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S.(2012). *De` hær e`kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. Rapport 10/2012*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (s. 201 - 259.) Oslo: Universitetsforlaget
- Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet - fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rønning, W., & Wiborg, A. (2005). *Frafall, bortvalg, avbrutt eller skoleslutt? Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004/2005*. NF-arbeidsnotat nr 1012/2005. Bodø: Nordlandsforskning
- Rønning, W., Solstad, K.J. & Øines, T. (2006). *Kostnadsfaktorer ved fådeltskolen - Hva gjør små skoler dyre?* NF-Arbeidsnotat nr. 1011/2002. Bodø: Nordlandsforskning
- Skogen, K. (2007). *Forskning: hensikt, innhold og form* . I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 13 - 19). Oslo: Cappelens Akademisk Forlag
- Skogen, K. (2007). *Case-forskning* . I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red). *Case-forskning* (s. 52- 64). Oslo: Cappelens Akademisk Forlag
- Solstad, K.J., & Thælin, A.A.(2006). *Skolen og distrikta - samspel eller konflikt?* Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Villa, M. (2000). *Livsfasebygda*. I Husmo, M. & Johnsen, J.P. (Red.). *Fra bygd og fjord til kafèbord?* (s. 175- 187). Trondheim. Tapir Akademisk Forlag
- Yin, R.K. (2009). *Case study Research - Design and Methods*. California: SAGE publications, Inc

Netthenvisninger:

Aamodt, M., & Moafi, H. (2009). *Flere tar høyere utdanning. Samfunnspeilet 2009/5-6*. Hentet fra <http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-tar-hoyere-utdanning--31100> Lastet ned 26.februar 2014

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen* (s. 14). Oslo: Departementet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf Lastet ned 1.mai 2014.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Departementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf> Lastet ned 17.april 2014

SSB (2001). *Fådelte og fulldelte skolar. Elevar ved fådelte og fulldelte skolar. 1997/98-2000/01*. Aktuell utdanningsstatistikk nr. 7/2001. Hentet fra <http://ssb.no/a/histstat/au/200107/t-2-1.html>. Lastet ned 26.februar 2014.

SSB (2012). *Gjennomstrømning i videregående skole 2007 – 2012*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2013-05-28>. Lastet ned 25.april 2014.

SSB (2013). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012*. Hentet fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>. Lastet ned 28.mai 2014.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_skolebasert_kompetanseutvikling_ungdomstrinnet_2012_2017.pdf?epslanguage=no. Lastet ned 1.mai 2014

Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no. Lastet ned 1.mai.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*. Rundskriv 7-2010. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/> Lastet ned 4.mai 2014

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon om og forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informasjon og forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt.

I forbindelse med min mastergrad gjennomfører jeg et prosjekt der jeg retter fokuset mot elever som vokser opp i små bygder og går på fådelte skoler som skal over i videregående skole og samtidig bo borte. Forskningsprosjektet inngår som en del av Mastergrad i Tilpassa Opplæring ved Universitetet i Nordland, og vil bli avsluttet våren 2014. I den forbindelse spør jeg deg om du kunne tenke deg å delta som informant i dette forskningsprosjektet.

Det finnes lite forskning i Norge på elever fra fådelte skoler som av geografiske grunner må flytte fra hjemlassen for å delta i videregående opplæring. Prosjektet ser på kvaliteter og utfordringer i disse to ulike miljøene for videre å sette fokus på de mulighetene de fådelte skolene kan ha for å ruste elevene best mulig til denne nye og litt ukjente tilværelsen elevene skal inn i. Dette prosjektet kan selvfølgelig ikke være med å endre din egen situasjon i forhold til tema, men det kan bidra til at det kan skje positive endringer for elever i fådelte skoler i årene framover.

Prosjektet vil bli utført av undertegnede under veiledning av professor Jan-Birger Johansen ved Universitetet i Nordland.

Invitasjonen om deltagelse går til alle som gikk ut av 10.klasse ved X skole i tidsrommet 1999 - 2010 og ble borteboere. Deltagelse i prosjektet innebærer at du fyller ut en nettbasert spørreundersøkelse. Undersøkelsen vil ta ca 10 -15 minutter. Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen foretas av SurveyMonkey, som er en elektronisk løsning for spørreundersøkelser. Fire personer vil i etterkant bli spurt om deltagelse i et gruppeintervju.

Det er helt frivillig om du vil delta i prosjektet. Du kan trekke deg fra å delta i studien så lenge studien pågår uten å oppgi grunn. Alle opplysningene blir behandlet strengt konfidensielt. Alle svar blir behandlet anonymt og resultatene av studien blir publisert uten at din identitet blir avslørt. Når prosjektet avsluttes, slettes alle opplysninger. Prosjektet er meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg blir veldig takknemlig hvis du kan bidra med dine erfaringer inn i dette prosjektet. Jeg håper at du vil gi ditt samtykke og besvare spørreundersøkelsen slik at det blir mulig å få et så helhetlig bilde som mulig.

Hvis du har behov for ytterligere opplysninger angående prosjektet, er det bare å ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Eva Nohr

971 87 535

evanohr@gmail.com

.....

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien om fædelskolen og ønsker å delta i prosjektet.

Navn og dato(sign)

Telefonnummer.....

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

1. Kjønn

- ☐ Mann
- ☐ Kvinne

2. Hvordan bodde du mens du gikk på videregående skole?

- ☐ Alene på hybel
- ☐ Alene på hybel hos familie
- ☐ Sammen med andre i hybel eller leilighet
- ☐ Sammen med en familie
- ☐ Annet

Hvis annet, spesifiser

3. Hvilket studieslag gikk du?

- ☐ Yrkesfaglig
- ☐ Studieforberevende

4. Har du fullført og bestått videregående opplæring?

- ☐ Ja
- ☐ Nei

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

5. Spørsmål 5 - 9 handler om tiden du gikk i 1. -10.klasse. Hvordan du opplevde din situasjon i skolen mens du gikk på fådelt skole. Her skal du ta stilling til hvor godt utsagnene passer for deg. Kryss av for et tall fra 1 til 5 i skalaen der 1=passer lite godt og 5=passer svært godt med dine opplevelser.

	1	2	3	4	5
Jeg lærte om hva et sunt kosthold innebærer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærte å lage mat som passet for en hybelboer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærte om hvordan jeg kunne ta hånd om min egen økonomi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk flere ansvarsoppgaver i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilke ansvarsoppgaver fikk du i skolen?

6. I dette spørsmålet skal du ta stilling til utsagn som angår hjemmeforhold mens du gikk i 1. - 10.klasse. Ta stilling til hvor godt utsagnene passer for deg. Kryss av for et tall fra 1 til 5 i skalaen der 1=passer lite godt og 5=passer svært godt med dine opplevelser.

	1	2	3	4	5
Jeg fikk god støtte fra foreldrene mine i skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk god trening i å lage mat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk oppgaver i husarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tok ansvar for å stå opp selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk flere ansvarsoppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilke ansvarsoppgaver fikk du?

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

7. I dette spørsmålet skal du ta stilling til utsagn som har med sosiale forhold å gjøre. Ta ta stilling til hvor godt utsagnene passer for deg. Kryss av for et tall fra 1 til 5 i skalaen der 1=passer lite godt og 5=passer svært godt med dine opplevelser.

	1	2	3	4	5
Jeg synes det var trygt å vokse opp i ei lita bygd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde gode venner på barneskolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde gode venner på ungdomsskolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde flere venner på ungdomstrinnet som jeg følte jeg kunne identifisere meg med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at jeg trygt kunne være meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg deltok på fritidsaktiviteter i hjembygda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg deltok på fritidsaktiviteter i byen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at jeg måtte tilpasse meg de andre på ungdomstrinnet for å passe inn i gjengen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I løpet av 1. - 10.klasse lærte jeg meg å bli kjent med nye mennesker som ikke bodde i hjembygda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

8. Utsagnene under handler om læringsmiljøet og skolefaglige forhold i 1. - 10.klasse.

Ta ta stilling til hvor godt utsagnene passer for deg. Kryss av for et tall fra 1 til 5 i skalaen der 1=passer lite godt og 5=passer svært godt med dine opplevelser.

	1	2	3	4	5
Jeg følte meg godt faglig rustet da gikk ut fra ungdomsskolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærte om hva det ville forventes av meg i videregående skole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærte å sette opp regnskap og budsjett for en hybelboer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk ta selvstendige valg i skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk være med å drøfte meg fram til beslutninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk oppgaver som var tilpasset mine evner og forutsetninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg visste alltid hva som var målet med arbeidsoppgavene jeg gjorde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk god trening i å bruke varierte arbeidsmetoder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk nyttig vurdering på det arbeidet jeg gjorde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk være med å vurdere eget arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg visste hva som skulle til for å forbedre meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærte meg å planlegge og gjennomføre eget arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk være med å løse problemer selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi pratet mye om hvordan det kunne bli når vi flyttet for oss selv på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var godt motivert for skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde god arbeidsinnsats i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk bruke elevaktive arbeidsmetoder som f.eks. entreprenørskap, undersøkelser, forske, presentere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk gjøre arbeider/oppgaver hvor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

jeg fikk stille spørsmålene

9. Utsagnene under hører til perioden hvor du hadde flyttet til byen som borteboer for å gå på videregående skole. Ta ta stilling til hvor godt utsagnene passer for deg. Kryss av for et tall fra 1 til 5 i skalaen der 1=passer lite godt og 5=passer svært godt med dine opplevelser.

	1	2	3	4	5
Jeg klarte å sto opp om morgenen for å komme meg tidsnok til skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk nok søvn slik at jeg følte med opplagt på dagtid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg trygg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gjorde som oftes alle leksene mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde et sunt kosthold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde god nok økonomi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg måtte ta arbeid ved siden av skolen for å klare meg økonomisk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

10. Utsagnene i dette spørsmålet angår sosiale forhold og ungdomstida i videregående skole. Ta utgangspunkt i det første skoleåret. Ta ta stilling til hvor godt utsagnene passer for deg. Kryss av for et tall fra 1 til 5 i skalaen der 1=passer lite godt og 5=passer svært godt med dine opplevelser.

	1	2	3	4	5
Jeg trivdes godt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk gode venner i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det var lett å komme inn i klassens sosiale miljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kjente ingen andre i klassen fra før	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde flere i klassen jeg følte jeg kunne identifisere meg med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at jeg trygt kunne være meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte av jeg passet godt inn med de andre i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg annerledes fordi jeg var borteboer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg pleide å reise hjem i helgene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg deltok i fritidsaktiviteter etter skoletid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg valgte å være sammen med andre på fritiden enn de jeg gikk i klasse med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

11. Utsagnene i dette spørsmålet angår skolefaglige forhold og læringsmiljø i videregående skole. Ta ta stilling til hvor godt utsagnene passer for deg. Kryss av for et tall fra 1 til 5 i skalaen der 1=passer lite godt og 5=passer svært godt med dine opplevelser.

	1	2	3	4	5
Jeg var motivert for skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde god arbeidsinnsats i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidsmengden var mye større enn på ungdomsskolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidsmåtene i videregående skole var mye lik de jeg var vant med fra grunnskolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innholdet i skolen var relevant (hadde en mening for deg)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg visste hva som var forventet av meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne mine forsto hvilken situasjon jeg var i som borteboer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk støtte fra foreldrene mine i skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Opplevde du noen gang savn tilbake til hjemstedet? Hva var det du savnet?

- ☐ Familiemedlemmer
- ☐ Gamle venner
- ☐ Bygda
- ☐ Fritidsaktivitetene
- ☐ Skolen
- ☐ Andre voksne i bygda
- ☐ Naturen
- ☐ Roen
- ☐ At jeg fikk være meg selv

Annet (vennligst spesifiser)

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

13. Kan du beskrive noen av de endringene som skjedde i livet ditt da du flyttet til byen for å gå på videregående skole?

14. Hva ble gjort for å ivareta deg som borteboer i videregående skole?

15. Hva mener du er den største forskjellen mellom å bo hjemme og bo borte mens man ennå er ungdom og skal gå på skole?

16. Hadde du noen av disse vanskene i grunnskolen?

☐ Atferdsvansker

☐ Sosiale og emosjonelle vansker

☐ Lærevansker

17. Dette spørsmålet skal kun besvares av de som ikke har fullført og bestått videregående skole. Når valgte du å slutte skolen?

- ☐ I løpet av første halvdel av første året
- ☐ I løpet av andre halvdel av første året
- ☐ I løpet av det andre året
- ☐ I løpet av det tredje året eller senere

18. Dette spørsmålet skal kun besvares av de som ikke har fullført og bestått videregående skole. Hva tenker du kan være hovedårsakene til at du valgte å ikke fullføre videregående skole?

19. Dette spørsmålet skal kun besvares av de som ikke har fullført og bestått videregående skole. Hva gjorde du i stedet for å være på skolen?

- ☐ Var med venner
- ☐ Sov
- ☐ Data, spill, internett og lignende
- ☐ Jobbet
- ☐ Trente

Gi gjerne andre eksempler

Fra hjemmeboer i fådeltskole til borteboer i videregående skole

20. Hvis du hadde fått muligheten til å gå på videregående skole og samtidig bo hjemme med familien. Ville du da ha gjort det?

- ☐ Ja, hvis familien hadde bodd i byen der den videregående skolen lå
- ☐ Ja, hvis jeg kunne bo hjemme i bygda og jeg kunne ta videregående skole på hjemstedet
- ☐ Nei, det kunne jeg ikke ha tenkt meg
- ☐ Vet ikke

Intervjuguide

Borteboertilværelsen:

1. - Hvilke utfordringer ligger i den?
2. - Har du noen forslag til hva som kunne vært gjort mer av/annerledes i hjemmeboertilværelsen for å gjøre overgangen til videregående skole lettere for deg? Hva kunne vært gjort for å ruste bedre?
3. - Hva kan gjøres mer av eller annerledes i borteboertilværelsen for å ivareta deg bedre?

Da du valgte å slutte videregående skole:

5. - Hva skjedde i livet ditt fram mot denne avgjørelsen. Hva ble vanskelig og hvorfor. Var det noe i borteboertilværelsen? Savn av noe i hjemmeboertilværelsen?